

JACEK KULBAKA

NIEPEŁNOSPRAWNI Z DZIEJÓW KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
Warszawa 2012

NIEPEŁNOSPRAWNI
Z DZIEJÓW KSZTAŁCENIA
SPECJALNEGO

Pamięci Mojego Ojca

JACEK KULBAKA

NIEPEŁNOSPRAWNI Z DZIEJÓW KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
Warszawa 2012

Recenzenci

Prof. Stanisław Mauersberg

Prof. Karol Poznański

Projekt okładki

studio-R – Rafał Bielski

Ilustracja na okładce

Pieter Bruegel Starszy, *Ślepcy*, Museo & Gallerie Nazionali di Capodimonte,
Neapol/The Bridgeman Art Library

Redakcja i korekta

Hanna Cieśla

Copyright © by

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2012

ISBN 978-83-62828-37-1

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 022 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 15,25
Skład i łamanie: Grafini, Brwinów
Druk ukończono w kwietniu 2012
Druk i oprawa: P.P.H.U. „Nokpol”, Kobyłka

SPIS TREŚCI

Rozdział pierwszy: KLASYFIKACJA KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO. KONTEKST HISTORYCZNY	7
Rozdział drugi: ŚWIADECTWA OBECNOŚCI I ZAINTERESOWANIA OSOBAMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI W STAROŻYTNOŚCI	15
Rozdział trzeci: STATUS SPOŁECZNY I FORMY OPIEKI WZGLĘDEM OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W EPOCE ŚREDNIOWIECZA	27
Rozdział czwarty: CZŁOWIEK NIEPEŁNOSPRAWNY W ŚWIECIE RENESANSU. HUMANIZM I REFORMACJA WOBEC NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI W CZASACH NOWOŻYTNYCH	39
Rozdział piąty: NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I NIEPEŁNOSPRAWNI W XVII WIEKU. POCZĄTKI INSTYTUCJONALNYCH FORM OPIEKI NAD NIEPEŁNOSPRAWNYMI W CZASACH OŚWIECENIA	51
Rozdział szósty: KIERUNKI OPIEKI I KSZTAŁCENIA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH OD KOŃCA XVIII WIEKU DO I WOJNY ŚWIATOWEJ	71
Rozdział siódmy: ROZWÓJ SZKOLNICTWA SPECJALNEGO W POLSCE W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM (1918–1939)	137

Rozdział ósmy:	
SYTUACJA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH I SZKOLNICTWA SPECJALNEGO NA ZIEMIACH POLSKICH W CZASIE WOJNY I OKUPACJI (1939–1945). NAZIZM WOBEC NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI	195
Rozdział dziewiąty:	
GŁÓWNE TENDENCJE W ROZWOJU KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ	209
Bibliografia	231

KLASYFIKACJA KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO. KONTEKST HISTORYCZNY

*Nie z każdego drzewa da się zrobić Merkury, ale
z każdego człowieka może być człowiek*

Jan Amos Komeński, *Wielka dydaktyka*, 1956, s. 91

Niepełnosprawność towarzyszy ludzkości od zarania dziejów. Przez stulecia, w wielu kulturach, cywilizacjach i społecznościach bezwzględnie obchodzono się z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, niesłyszącymi, niewidomymi, społecznie niedostosowanymi, a także z tymi, których wygląd i zachowanie odbiegały od rzeczywistości i powszechnie przyjętych norm.

W dobie antyku stosunek do osób niepełnosprawnych określany był na gruncie religijnym, społecznym, obyczajowym, a także prawnym. Ówczesne normy dopuszczały eliminację słabszych jednostek, jeżeli jednak pozostawiono je przy życiu, to spędzały czas w odosobnieniu, pozbawione współczucia, wsparcia i zrozumienia (krąg kulturowy helleński i rzymski).

Epokę średniowiecza (V–XV w.) w dziedzinie wychowania, edukacji i opieki społecznej znamionowały działania Kościoła katolickiego. Kościół, realizując idee miłości chrześcijańskiej (*caritas christiana*), niejako z istoty swej działalności ogarniał opieką ludzi potrzebujących. Były wśród nich osoby chore, bezdomne, porzucone dzieci, a także – choć w mniejszym stopniu – niepełnosprawni. Szczególnym miejscem, w którym realizowano te postulaty, były średniowieczne szpitale (znane jako przytułki, hospicja lub azyle).

W czasach odrodzenia wzrosło zainteresowanie osobami niesłyszącymi i niedostosowanymi społecznie. Skutkiem tego w XVI stuleciu utworzono pierwsze placówki wychowawczo-poprawcze (Amsterdam, Bridewell). Hiszpanie i Anglicy podjęli w nich i opisali udane próby edukacji osób niesłyszących i niedostosowanych społecznie.

Przełom w odniesieniu do osób niepełnosprawnych przyniósł dopiero wiek XVIII, epoka oświecenia. We Francji, będącej wówczas luminarzem myśli filozoficznej, powstały pierwsze publiczne szkoły specjalne dla dzieci głuchych (1770) i niewidomych (1784). Otwarcie tych szkół stanowi dla wielu współczesnych badaczy cezurę wyznaczającą właściwy początek szkolnictwa specjalnego.

Wiek XIX przebiegał pod znakiem dalszej rozbudowy szkół specjalnych (Niemcy, Anglia, Włochy, Ameryka Północna i inne). Akcji tej towarzyszyło poszukiwanie rozwiązań metodycznych, rozwój badań naukowych, opracowanie ustawodawstwa szkolnego (Anglia, Francja, ziemie niemieckie). W wyniku rewolucji naukowo-technicznej, w drugiej połowie XIX w., nastąpił szybki postęp nauk medycznych, rozwój psycholo-

gii oraz pedagogiki, szukającej nowych, ulepszonych form kształcenia i wychowania. Coraz częściej sygnalizowany w wielu krajach europejskich problem niepełnosprawności stawał się komponentem działań systemowych w dziedzinie edukacji i opieki społecznej. Niepełnosprawni, przez wieki pozostający na marginesie życia, zyskiwali prawa do edukacji, opieki społecznej, ochrony prawnej, a z czasem do rehabilitacji oraz zatrudnienia. Losem tych osób interesowali się naukowcy, lekarze, pedagodzy, a także w coraz większym zakresie opinia publiczna, dostrzegająca – w miarę postępu cywilizacyjnego – konieczność i humanitaryzm takich przedsięwzięć.

Pierwsze próby naukowego zdefiniowania przedmiotu pedagogiki specjalnej podjęli Niemcy: Jan Daniel Georgens i Heinrich Marianus Deinhardt. W 1861 r. opublikowali oni pierwszy tom książki pod tytułem *Die Heilpaedagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Obszar badawczy „pedagogiki leczniczej” sami uznali za niedoprecyzowany i usytuowali go „między medycyną a pedagogiką”. Jako pierwsi posłużyli się terminem „pedagog specjalny”, rozpoczynając tym samym dyskusję terminologiczną w kręgu osób związanych z tym działem kształcenia.

Kilkadziesiąt lat później inny pedagog niemiecki Ludwig Adolf Heinrich von Strümpel, w pracy *Pädagogische Pathologie oder lernen zu Fehlern Kinder*, z 1890 r., poszukując rozróżnienia między pedagogiką a lecnictwem, wśród czterech uwarunkowań odnoszących się do dziecka wyodrębnił kategorię: fizyczną, psychiczną, niedostosowanie do norm kształcenia i grupę z upośledzeniem umysłowym.

Ogromny wkład w upowszechnienie pojęcia „pedagogiki leczniczej” należy przypisać Theodorowi Hellerowi. Jego dwie książki: *Studien zur Blindenpsychologie* z 1895 r. i *Grundriss der Heilpädagogik* z 1904 r., przetłumaczono na wiele języków, w tym na język polski (tłumaczenie z 1905 r. *Podstawowy zarys pedagogiki leczniczej*). Książki te zyskały rangę podręczników akademickich. W swej działalności naukowej Heller poruszał zagadnienia z zakresu psychologii niewidomych, zaburzeń psychicznych oraz niedorozwoju umysłowego dzieci i młodzieży. Twierdził, że zadania pedagogiki leczniczej „nie ograniczają się bynajmniej do wychowania i nauczania dzieci ograniczonych umysłowo, ale jej dziedzina pracy obejmuje raczej wszystkie nieprawidłowości umysłowe wieku dziecięcego, przy których, przez unormowanie pomyślnych warunków dla rozwoju umysłowego, spodziewać się możemy uregulowania naruszonych funkcji psychicznych” (za: Speck, 2005, s. 10–11).

Niepełnosprawność w końcu XIX i na początku XX w. obejmowała cztery kategorie: osoby głuche, niewidome, moralnie zaniedbane i upośledzone umysłowo. Wśród tej grupy największą populację stanowili niepełnosprawni intelektualnie. Pionierskie próby pracy pedagogicznej podjęto z nimi we Francji. W Paryżu, w 1837 r. utworzono pierwszą publiczną szkołę specjalną. Francuzi Philippe Pinel, Jean Etienne Dominique Esquirol oraz Edouard Seguin wprowadzili do pedagogiki pojęcia „idiotyzm” (głębokie upośledzenie), „imbecylizm” (umiarkowane upośledzenie) i „debilizm” (lekkie upośledzenie), a także w sposób naukowy wykazali różnice, istniejące między schorzeniami psychicznymi a niedorozwojem umysłowym. Jeszcze w pierwszej połowie XIX w. zainteresowania lekarzy i pedagogów koncentrowały się wokół dzieci znacznie i głęboko upośledzonych. Postęp w zakresie nauk medycznych i rozwój metod diagnostycznych (selekcyjnych) wykazał jednak, że zdecydowanie przeważającą grupę stanowią osoby z lekkim upośledzeniem.

Naukowcy zajmujący się diagnozowaniem etiologii upośledzenia koncentrowali się na czynnikach psychologiczno-pedagogicznych (Alfred Binet, Teodor Simon) lub biologicznych (Emil Kraepelin). Owoce ich prac były między innymi narzędzia selekcyjne (Bineta i Simona skala metryczna umysłowych zdolności dziecka z 1905 r.), sformułowanie pojęcia ilorazu inteligencji dziecka przez Williama Sterna z 1912 r. oraz pojęcie „oligofrenii”, które wprowadził w 1915 r. Emil Kraepelin.

Wszelobecna w Europie i Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX w. idea nowego wychowania (progresywizmu) stymulowała badania nad dzieckiem. Opracowano wówczas pierwsze podziały, określające potencjał intelektualny dzieci w zakresie realizacji wymagań programowych w szkole masowej. Francuzi Jean Philippe i Pierre Goussier dokonali klasyfikacji dzieci upośledzonych na takie, które mogą sprostać wymaganiom szkolnym (lekkie upośledzenie) i takie, które nie nadają się do szkoły masowej (głębokie upośledzenie). Stały postęp w diagnostyce niepełnosprawności powodował, że można było znaleźć zarówno zwolenników alienacji dzieci upośledzonych spośród przeważającej społeczności osób pełnosprawnych, jak i rzeczników ich uspołecznienia i usamodzielnienia się.

W pierwszych dziesięcioleciach XX w. ukazał się szereg interesujących i bardzo ważnych prac, warunkujących w dużej mierze rozwój badań nad dzieckiem niepełnosprawnym. Zaliczyć do nich należy książki: James Sully, *Dusza dziecka* z 1901 r. i *Psychologia wychowawcza* z 1904 r.; Zygmunta Freuda, *Wstęp do psychoanalizy*; Alfreda Bineta, *Pomiary rozwoju inteligencji dziecka* z 1914 r. (Lipkowski, 1983, s. 19).

Bezspornie rozwój pedagogiki leczniczej (specjalnej) związany był również z działalnością Iwana Piotrowicza Pawłowa (1849–1936), twórcy teorii odruchu warunkowego. Badania, które prowadził Pawłow na przełomie XIX i XX w. w zakresie podstaw fizjologicznych wyższych czynności nerwowych, wzbogaciły stan wiedzy na temat przyczynowości upośledzenia oraz przebiegu procesów psychicznych u osób z zaburzeniami rozwoju.

Obecność i potrzeby osób niepełnosprawnych, w bardziej rozwiniętych krajach Europy, były na tyle dostrzegalne, że wpisywano je w obszar zainteresowania instytucji państwowych. Wzrastało społeczne zainteresowanie i świadomość potrzeby ich rehabilitacji. Powstawały coraz liczniejsze stowarzyszenia i fundacje świadczące różnorodne formy opieki na rzecz osób potrzebujących takiego wsparcia.

W 1901 r., z inicjatywy Belga Owidiusza Decroly'ego, rozpoczął działalność Instytut Kształcenia Specjalnego Dzieci Anormalnych. W murach tej placówki opracowano zręby metody ośrodków zainteresowań, stosowanej z dużym powodzeniem w następnych dziesięcioleciach w wielu krajach europejskich, w tym także w Polsce. Niemal równocześnie (1900) na Węgrzech, najpierw w Vác przy szkole dla dzieci głuchych, a następnie w Budapeszcie (1904), ruszyło pierwsze w świecie studium uniwersyteckie z zakresu pedagogiki specjalnej (Magyar Gyógypedagogia). Ogromne zasługi dla rozwoju uczelni i dla pedagogiki specjalnej na Węgrzech wniósł Gustaw Barci, autor książki *Ogólna pedagogika lecznicza* z 1935 r. (Lipkowski, 1983, s. 18).

Jedną z placówek prowadzących kształcenie nauczycieli i badania naukowe w zakresie szkolnictwa specjalnego w Polsce był Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, powołany w 1922 r. Trzy lata później przy uniwersytecie w Moskwie otwarto wydział *defektologii*. Takiego to terminu przez wiele następnych lat używano w ZSRR na określenie problemu osób niepełnosprawnych.

Na zachodzie Europy początki instytucjonalnego przygotowania nauczycieli rozpoczęły się w 1924 r. w Zurychu. Twórcą i kierownikiem pierwszej katedry pedagogiki leczniczej w Zurychu był w 1931 r. Heinrich Hanselmann, który wniósł własny wkład w rozwój terminologii kształcenia specjalnego. Opublikował dwie prace: *Einführung In die Heilpädagogik* (1930) i *Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik)* w 1941 r. Na temat pedagogiki leczniczej pisał: „Termin ten zyskał tymczasem do tego stopnia dobre znaczenie, że rozumie się przez niego swoistą wspólnotę i nierozdzielność wysiłków lekarzy i wychowawców dla dobra cierpiącego dziecka” (za: Speck, 2005, s. 59). Hanselmann był współtwórcą i pierwszym przewodniczącym Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki leczniczej, powstałego w latach 30. XX wieku.

W 1930 r. ukazała się książka fryburskiego profesora uniwersytetu Linusa Boppa (1887–1971) pt. *Ogólna pedagogika lecznicza w systematycznym wykładzie i z nastawieniem wychowawczym*. Napisana została w duchu etyki chrześcijańskiej, przez co została najlepiej przyjęta przez liczne grono nauczycieli i wychowawców zajmujących się nauczaniem i wychowaniem dzieci specjalnej troski (Lipkowski, 1983, s. 18).

Przykładem międzynarodowej współpracy i zainteresowania losem dzieci niepełnosprawnych był zapis umieszczony w genewskiej Deklaracji Praw Dziecka z 1924 r. Napisano w niej: „Dziecko upośledzone fizycznie, umysłowo czy pod względem socjalnym powinno być otoczone specjalnym leczeniem. Powinno się mu zapewnić i umożliwić odpowiednią naukę oraz opiekę potrzebną w jego szczególnej sytuacji” (za: Balcerek, 1990).

W Polsce, od czasu odzyskania niepodległości dziecku niepełnosprawnemu przyznano prawa do edukacji szkolnej (dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r., ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.). Egzekwowanie obowiązku szkolnego napotykało przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego na wiele trudności wynikających ze słabo rozwiniętej i tym samym niezadowolającej sieci szkół specjalnych. Rozwój szkolnictwa i pedagogiki specjalnej w tym okresie uzależniony był w znacznej mierze od osiągnięć (programowych, metodycznych i badawczych) Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz działań wielu osób zaangażowanych w prace na rzecz dzieci niepełnosprawnych, między innymi w ramach Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Po zakończeniu II wojny światowej troska o osoby niepełnosprawne znalazła odzwierciedlenie w działalności międzynarodowych podmiotów. Stosowana od połowy XIX stulecia typologia niepełnosprawności nie wytrzymała próby czasu, wymagała rewizji tym bardziej, że w dużej mierze stygmatyzowała osoby niepełnosprawne (szczególnie osoby niepełnosprawne intelektualnie). W wielu krajach postępował rozwój szkolnictwa specjalnego, obejmującego nowe kategorie niepełnosprawności: niedosłyszących, niedowidzących, przewlekle chorych, kalekich, dzieci sprawiających trudności wychowawcze oraz osoby dorosłe (andragogika specjalna). Jednocześnie rozszerzyły się formy kształcenia, obejmując oprócz szkół podstawowych specjalnych, przedszkola specjalne, szkoły zawodowe specjalne, licea ogólnokształcące specjalne, szkoły sanatoryjne, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze i inne.

W rezolucji ONZ „W sprawie zapobiegania inwalidztwu i rehabilitacji inwalidów”, z 1975 r., wzywano wszystkie kraje członkowskie, aby stały się gwarantem praw przysługujących osobom niepełnosprawnym. Rok 1981, ogłoszony Międzynarodowym Rokiem

Inwalidów i Osób Niepełnosprawnych, obchodzono pod hasłem: „Pełne uczestnictwo i równość”. Wreszcie na lata 1983–1992 przypadła realizacja „Światowego Programu Działania na Rzecz Osób Niepełnosprawnych”, prowadzona pod egidą ONZ.

Od lat 60. XX w. kształcenie specjalne wychodziło coraz śmielej (także w Polsce) poza zamknięte mury szkół specjalnych. W wielu środowiskach coraz częściej mówiło się o potrzebie społecznej integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. Pedagogika specjalna w Polsce została włączona w skład uniwersyteckich programów kształcenia. Stała się częścią składową szkolnictwa ogólnokształcącego, co doprowadziło do rozwoju różnorodnych form kształcenia (klasy specjalne i integracyjne, zespoły wyrównawcze i inne). W ten sposób system opieki i kształcenia osób niepełnosprawnych, oparty wcześniej na zamkniętych placówkach (system segregacyjny), uległ stopniowej dyferencjacji. Jego modyfikację stanowił system mieszany, oparty po części na idei integracji, częściowo zaś na modelu kształcenia znanego we wcześniejszych dziesięcioleciach.

Przemiany polityczne w Polsce, z końca lat 80. XX w., zapoczątkowały lawinę przeobrażeń we wszystkich dziedzinach życia. Problem niepełnosprawności stał się przedmiotem większego zainteresowania środków masowego przekazu, wspierających działania fundacji i stowarzyszeń domagających się wprowadzenia w życie całego katalogu praw i przywilejów przysługujących osobom niepełnosprawnym w sferze edukacji, rehabilitacji, opieki społecznej i zatrudnienia.

Współczesna terminologia niepełnosprawności nie jest ostatecznie zamknięta. Jest to szczególnie widoczne w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną. W ślad za Światową Organizacją Zdrowia (WHO) i opracowaną przez nią Międzynarodową Klasyfikacją Chorób wciąż stosuje się – znaną od kilku dziesięcioleci w badaniach diagnostycznych – skalę i typologię upośledzenia umysłowego (wg ilorazu inteligencji). Pojęcie „niepełnosprawności intelektualnej”, stosowane zamiennie z pojęciem „oligofrenii”, dopiero od kilkunastu lat znajduje powszechne użycie w opracowaniach naukowych (prace zwarte, czasopisma). Zmiany terminologiczne objęły pozostałe subdyscypliny pedagogiki specjalnej. W połowie lat 90. XX w. przygotowanie nauczycieli szkół specjalnych obejmowało: logopedię, pedagogikę korekcyjną, pedagogikę resocjalizacyjną, pedagogikę terapeutyczną, surdopedagogikę, tyflopedagogikę, specjalne wychowanie fizyczne. Używana dawniej terminologia stopniowo ustępuje miejsca nowej. Coraz powszechniejsze zastosowanie ma podział na: niewidzących i niedowidzących, niesłyszących i niedosłyszących, niepełnosprawnych intelektualnie (z niepełnosprawnością intelektualną), przewlekle chorych i kalekich oraz niedostosowanych społecznie.

Niepełnosprawność była, jest i będzie ważnym zjawiskiem życia społecznego. Według obliczeń statystycznych żyje w Polsce około 6 mln osób niepełnosprawnych. Jest to ogromna rzesza ludzi (dzieci, młodzież, dorośli), która powinna być otoczona szczególną troską ze strony różnych podmiotów sprawujących władzę, organizacji pozarządowych i ludzi dobrej woli.

Wydaje się, że wypracowane na przestrzeni dziejów formy opieki i kształcenia osób niepełnosprawnych mogą dziś znaleźć właściwe pole do ich urzeczywistnienia. Pozwalają na to zasoby materialne rozwiniętych państw świata, postępujący wzrost zamożności i świadomości wielu narodów oraz zwykłych ludzi dostrzegających i lepiej rozumiejących potrzeby człowieka niepełnosprawnego.

Pisząc niniejsze opracowanie, postanowiłem przybliżyć sytuację dzieci, młodzieży oraz dorosłych osób niepełnosprawnych w poszczególnych epokach historycznych z uwzględnieniem wielorakich czynników, obejmujących między innymi zjawiska życia codziennego, polityki, gospodarki, prawa, kultury, światopoglądu i wierzeń. Sytuację osób niepełnosprawnych ukazuję w konfrontacji ze światem ludzi pełnosprawnych, dążąc do uwypuklenia istoty różnorodnych zależności społecznych, w tym miejsca i roli osób niepełnosprawnych w historii.

Sprawy kształcenia specjalnego w okresie dwudziestolecia międzywojennego i po II wojnie światowej, w Europie i w świecie, zostały tylko zasygnalizowane. Uwzględnienie wielorakich uwarunkowań towarzyszących rozwojowi szkolnictwa specjalnego w ostatnim pięćdziesięcioleciu wymagałoby przygotowania osobnego opracowania. Tematyka ta stanowi ponadto przedmiot prac badawczych wielu współczesnych uczonych, zarówno w kraju, jak i zagranicą. Należy jednak zauważyć, że problematyka szkolnictwa specjalnego w Polsce – w ujęciu historycznym – była wcześniej przedmiotem badań. Znajduje to odzwierciedlenie w publikacjach naukowych (Wawrzynowski, 1931; Dziedzic, 1970; Balcerek, 1977; Lipkowski, 1977; Kirejczyk, 1978; Nurowski, 1983; Mauersberg, 1990; Hulek, 1993; Sowa, 1997; Borzyszkowska, 1998; Sękowska, 1998; Szczepankowski, 1999; Kalinowski, 2005; Dykicik, 2001; Kalinowski, Pełka, 2003; Wyczesy, 2007).

Wiele cennych informacji natury historycznej zawierają wybrane numery „Szkoly Specjalnej”, wydawanej od 1924 r., z kilkuletnią przerwą w czasie II wojny światowej i w końcu lat 40. XX w., do chwili obecnej.

Mam nadzieję, że ukazanie złożonej rzeczywistości, w jakiej funkcjonowali ludzie niepełnosprawni w minionych stuleciach, przyniesie wiele interesujących informacji i materiałów natury stricte historycznej w aspekcie rozważań metodycznych i kierunków rozwoju pedagogiki specjalnej. Pisząc na temat niepełnosprawnych świadomie zachowałem klasyczną typologię niepełnosprawności, w ujęciu Marii Grzegorzewskiej, która w okresie międzywojennym, a także w okresie późniejszym wyróżniała: niewidomych i niedowidzących, głuchych i niedosłyszących, upośledzonych umysłowo, przewlekłe chorych oraz moralnie zaniedbanych, z czasem określanych jako niedostosowanych społecznie (po II wojnie światowej) (Grzegorzewska, 1964; Grzegorzewska, 1937–1939, s. 168–184).

Pomysł napisania tej książki ma bezpośredni związek z moimi zainteresowaniami badawczymi, a przede wszystkim z pracą naukowo-dydaktyczną w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i tematyką wykładów: „Historia i współczesność kształcenia specjalnego”.

Pracę niniejszą dedykuję w szczególności słuchaczom Akademii Pedagogiki Specjalnej i wszystkim osobom zainteresowanym losem dzieci, młodzieży i dorosłych osób niepełnosprawnych.

BIBLIOGRAFIA

- Balcerek M., *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kształcenia upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1977.
- Balcerek M., *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.

- Borzyszkowska H., *Oligofrenopedagogika*, Kraków 1998.
- Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970.
- Georgens J.D., Deinhard H.M., *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*, Lipsk 1861.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Warszawa 1964.
- Grzegorzewska M., *Szkolnictwo specjalne*, w: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 1, Warszawa 1937–1939.
- Hanselmann H., *Wprowadzenie do pedagogiki leczniczej*, Zurych 1930.
- Hanselmann H., *Założenia teorii wychowania specjalnego (pedagogiki leczniczej)*, Zurych 1941.
- Heller Th., *Studien zur Blindenpsychologie*, Leipzig 1895.
- Heller Th., *Grundriss der Heilpädagogik*, Leipzig 1904.
- Hulek A., *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993.
- Kalinowski M., *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*, Warszawa 2005.
- Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
- Kirejczyk K., *Oligofrenopedagogika*, Warszawa 1978.
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1977.
- Lipkowski O., *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*, Warszawa 1983.
- Mauersberg S. (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Nurowski E., *Surdopedagogika polska*, Warszawa 1983.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
- Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997.
- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005.
- Sterling W., *Theodor Heller*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 1938/1939.
- Strümpell L., *Pädagogische Pathologie oder lernen zu Fehlern Kinder*, Leipzig 1890.
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*, Warszawa 1999.
- Wawrzynowski M., *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Warszawa 1931.
- Wyczęsany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2007.

ŚWIADECTWA OBECNOŚCI I ZAINTERESOWANIA OSOBAMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI W STAROŻYTNOŚCI

Rozpatrywanie kwestii obecności i statusu społecznego osób niepełnosprawnych w dobie antyku winno być poprzedzone kilkoma uwagami natury ogólnej. Przyjmuje się, że granicę między prehistorią a historią stanowi wynalazek pisma, dokonany przez Sumerów na terenie Mezopotamii w IV tysiącleciu p.n.e. Istota tego wynalazku ma szersze podłoże i wiąże się z powstaniem pierwszej i od razu bardzo zaawansowanej cywilizacji sumeryjskiej (hierarchia społeczna, podział pracy, urbanizacja, handel, rzemiosło, wierzenia). Społeczeństwo tego okresu cechował wyraźny podział strukturalny, w którym pierwszoplanowe role przypisywano mężczyznom. Wcześniej, i to przez całe tysiąclecia, w wielu rejonach Europy i Azji dominował, choć kwestionowany przez część badaczy, kult kobiety (*matriarchat* = matka + arche, czyli początek) (Reinhardt, 2009, s. 72).

Zmiany klimatyczne przypadające ostatecznie na epokę neolitu (epoka kamienia gładzonego) skutkowały powstaniem pierwszych osad rolniczych, rozwojem hodowli i uprawy ziemi, produkcją ceramiki, wprowadzeniem ulepszonych narzędzi kamiennych. Osiedły tryb życia przyczynił się do podniesienia roli społecznej mężczyzn (obrońcy, budowniczości, rządzący) kosztem kobiet. Przeobrażenia te znajdują odzwierciedlenie w ówczesnych wierzeniach i w panteonach bóstw męskich, wypierających boginie żeńskie (Mezopotamia, Egipt, Chiny, Indie). W Mezopotamii w III tysiącleciu p.n.e. męskie bóstwa Enki i Enlila, potem Marduk, wyparły ostatecznie kult Wielkiej Matki. Primogenitura mężczyzn znajdowała odbicie w przepisach prawa (kodeks Lipit-Isztara, około 2100 p.n.e., kodeks Hammurabiego, XVIII w. p.n.e.), a także w literaturze z tamtego okresu (poemat *Enuma Elisz* – męskie bóstwo Marduk zabija boginię Tiamat).

Formowaniu się pierwszych cywilizacji towarzyszyły napięcia polityczne. Społeczeństwa podlegały scentralizowanej władzy reprezentowanej przez króla-kapłana, obdarzonego szerokimi prerogatywami (cywilne, wojskowe, religijne). Sytuacja poszczególnych grup społecznych, a także jednostek, była dokładnie określona. Najniższe miejsce w gradacji społecznej zajmowały jednostki słabe i mało lub w ogóle nieprzydatne z punktu widzenia interesów wspólnotowych. W gronie takich osób byli na pewno ludzie odbiegający od normy, a zatem i osoby niepełnosprawne. Nieliczne ślady ich obecności w tamtym okresie odnajdujemy na terenie wspomnianej Mezopotamii,

w tym w Asyrii i Babilonii, skąd pochodzą opisy epilepsji, zwanej „świętą chorobą”. Na tym też obszarze podejmowano próby oddziaływania wychowawczego pośród dzieci i młodzieży niezdyscyplinowanej i łamiącej prawo. Nieletni, przyłapani na kradzieży, celem poprawy często zamykani byli w świątyni. Takie rozwiązania stosowano również w Egipcie w IV tysiącleciu p.n.e. (Lipkowski, 1977, s. 111).

Przykład regulacji prawnych wobec osób łamiących normy zwyczajowe i społeczne zawiera kodeks Hammurabiego (XVIII w. p.n.e.). Kazuistyczne przepisy tego prawa miały charakter odstrasżający, oparty na idei zemsty fizycznej, włącznie z pozbawieniem życia za popełnione czyny.

Nieliczne zachowane z międzyrzecza Tygrysu i Eufratu świadectwa pozwalają stwierdzić, że osoby niesłyszące zajmowały bardzo niską pozycję społeczną. Z kolei w antycznej Persji głuchoniemotę uważano za dar bogów i przez to za szczególnie wyróżnienie pojmowane w ten sposób, że osoba, której odebrano mowę, była zabezpieczona przed wypowiedzeniem grzesznych słów. W Persji oraz w Egipcie głuchota wzbudzała bardzo często podziw, a przez to szacunek (Kirejczyk, 1967, s. 41).

Źródła historyczne zachowane w postaci tabliczek glinianych z pismem klinowym pozwalają na stwierdzenie, że Asyryjczycy i Babilończycy potrafili leczyć udar mózgowy, opisywali dolegliwości typowe dla epilepsji oraz zaburzeń psychicznych wywołanych spożywaniem alkoholu.

Cywilizacja starożytnego Egiptu słynęła z rozwiniętej medycyny. Egipski *Traktat o oczach* zawierał prawie 100 recept na leczenie dolegliwości ocznych (takich jak zapalenie spojówek, uszkodzenie rogówki, katarakta). Egipcjanie próbowali leczyć padaczkę środkami roślinnymi i zwierzęcymi przypisując im magiczne znaczenie.

Staroindyjskie święte księgi *Wed* zawierały teksty świadczące o rozpoznawaniu przez tamtejszy lud Ariów przypadków porażenia mózgowego, epilepsji, otępienia i psychozy. W V w. n.e. w Indiach ukazała się anonimowa książka pod tytułem *Pañczatantra*. W dowolnym tłumaczeniu tytuł tej książki brzmi: *Przyjaciel wiedzy i lecznictwa*. Bodaj po raz pierwszy dokonano w niej rozdzielenia upośledzenia umysłowego od choroby psychicznej. Wśród zaleceń w pracy pedagogicznej z upośledzonymi znalazły się: wytworzenie właściwej atmosfery, czytelnictwo bajek i książek, a także zalecenia aktywizacji emocjonalnej i ruchowej dziecka. W Europie książkę tę poznano dopiero w XV w. w tłumaczeniu łacińskim Jana z Capui. W szerszym zakresie korzystał z niej Niemiec J.G.M. Dursch w drugiej połowie XIX w. (Balcerek, 1981, s. 23–24).

Więcej informacji o osobach niepełnosprawnych pochodzi z obszaru Bliskiego Wschodu. Pierwsze i być może jedyne źródło wiedzy w tym aspekcie stanowi Biblia, zawierająca szereg odniesień do życia codziennego, praw i obyczajów starożytnych Izraelitów. Przymierze Izraela z Jahwe, oparte na apodyktycznych (bezwartunkowych) prawach, zawierało cały katalog wskazówek i nakazów przewidzianych w codziennej egzystencji. Relacje osób widzących z osobą niewidomą pochodzą z Księgi Kapłańskiej, w której zapisano: „Nie będziesz kładł przeszkody przed niewidomym, ale będziesz się bał Boga twego. Ja Jestem Jahwe!” (za: Tronina, 1997, s. 53). W kodeksie Powtórzonego Prawa napisane jest: „Przeklęty kto sprawia, że niewidomy błądzi na drodze. A cały lud powie: Amen” (tamże). Humanitaryzm wobec niewidomych miałby więc podłoże religijne, ale wydaje się, że mógł mieć również mocną podbudowę w rzeczywistych kontaktach międzyludzkich. Relacje biblijne o osobach niepełnosprawnych

dowodzą tezy, że ich deficyty postrzegano w kategoriach kary za grzechy, a to powodowało, że nie mogły one uczestniczyć w obrzędach religijnych. Księga Kapłańska zawiera słowa przestrogi: „Ktokolwiek z potomków twoich (...) będzie miał jakąś skazę, nie będzie mógł zbliżyć się, aby ofiarować pokarm swemu Bogu (...) ani niewidomy, ani chory, ani mający zniekształconą twarz, ani kaleka, ani ten, który ma złamaną nogę albo rękę, ani garbaty, ani niedorozwinięty, ani ten, kto ma bielmo na oku, ani chory na świerzb, ani okryty liszajami” (Kpł, 21, 17–20). Tak samo potraktowano osoby niesłyszące, którym odmawiano inteligencji i traktowano jak grzeszników.

Grzech ludzki mógł być przyczyną chorób i niepełnosprawności, o czym przestrzega kodeks Powtórzonego Prawa: „Jahwe dotknie cię wrzodem egipskim, hemoroidami, świerzbem i parchami, których nie zdołasz wyleczyć. Jahwe dotknie cię obłędem, ślepotą i niepokojem serca” (za: Tronina, 1997, s. 56).

Na terenie dawnego Izraela osoby psychicznie chore uznawano za dotknięte karą bożą. Uważano, że mogą one utrzymywać kontakty ze złymi duchami. Ludzie psychicznie i nerwowo chorzy oraz upośledzeni umysłowo nie mieli miejsca w społeczeństwie.

Biblia zawiera liczne informacje o oślepianiu jeńców wojennych przez wojowniczych Asyryjczyków. W imperium perskim Cyrusa można było spotkać na ulicach całe rzesze osób chorych i niewidomych.

Cenne informacje ze świata osób pozostających na marginesie życia społecznego z powodu swych chorób i niepełnosprawności zawiera Nowy Testament. Okoliczności tych wydarzeń nie występują osobno lecz przywoływane są po to, aby ukazać oraz uwiarygodnić nauczycielską i zbawczą działalność Jezusa Chrystusa. Ewangelieści (św. Marek, św. Jan., św. Mateusz i św. Łukasz) wielokrotnie wspominają o rzeszach ludzi potrzebujących pomocy, podążających za Mesjaszem. Wśród nich były osoby biedne, szukające pocieszenia, ludzie obarczeni wieloma schorzeniami zdrowotnymi, a także głusi i niewidomi.

W Nowym Testamencie przypadki uzdrowienia osób niepełnosprawnych mają więc wymiar metafizyczny. Przywrócenie zdrowia, jakie staje się ich udziałem, stanowiło dla apostołów jeden z wielu dowodów na mesjanizm Jezusa Chrystusa. Nowotestamentowi świadkowie tych wydarzeń postrzegają kalectwo i niepełnosprawność jako surogat kary za grzechy i analogicznie – jak w Starym Testamencie – osobom takim w powszechnym mniemaniu odmawia się praw do posług religijnych.

Święty Marek pięciokrotnie wspomina o osobach niewidomych. Na ich określenie używa greckiego terminu *tyflos* (MK 8, 22–26, MK 10, 46–52). W Ewangelii św. Marka znajdujemy opis uzdrowienia niewidomego dokonany w Betsaidzie przez Jezusa, który: „Ujął niewidomego za rękę (...) zwilżył mu oczy śliną, położył na niego ręce i zapytał: „Czy widzisz co?”. Z kolei Bartymeusz z Jerycha otrzymał dar widzenia dzięki temu, że zachował głęboką wiarę w obecność Zbawiciela. Chrystus miał mu powiedzieć: „Idź, twoja wiara cię uzdrowiła!” Uzdrowicielska moc Chrystusa pozwoliła przywrócić zdrowie chorym oraz słuch głuchoniememu: „Wziął go na bok osobno od tłumu, włożył palce w jego uszy i śliną dotknął mu języka (...) westchnął i rzekł do niego «effatha», to znaczy otwórz się. Zaraz otworzyły się jego uszy, więzy języka się rozwiązały i mógł prawidłowo mówić” (MK 7, 31–37).

Jan Ewangelista aż szesnastokrotnie używa terminu *tyflos* w swej Ewangelii oraz jeden raz w Apokalipsie. W opisach św. Jana znajdziemy jedyną w Biblii wzmiankę

o uzdrowieniu niewidomego ze ślepoty wrodzonej w wodach sadzawki Siloam (J 9, 1–7). Jednakże dla uczniów Jezusa i ten przypadek miał symboliczne znaczenie wyzwolenia człowieka ze ślepoty duchowej, udzielenia mu łaski wiary i zapoczątkowania nowej, nieznanej mu wcześniej wiary, opartej na zawierzeniu Bogu.

Święty Mateusz siedemnastokrotnie wspomina o osobach niewidomych (*tyflos*). Opisuje akt uzdrowienia przez Chrystusa człowieka głuchoniewidomego i jednocześnie opętanego przez diabła (MT 12, 22–24).

Święty Łukasz ośmiokrotnie posługuje się pojęciem *tyflos* w swej Ewangelii i raz w Dziejach Apostolskich. W jego opisach najbardziej wymowne znaczenie zyskuje oślepienie w drodze do Damaszku i następnie uzdrowienie Szawła (Pawła), który nawraca się na wiarę chrześcijańską i zostaje narzędziem w rękach Boga (Dz 9, 3–8, 17–18, 22, 26, Dz 22, 6–16). Sam św. Paweł, który w następnych latach ogromnie przysłużył się do rozpowszechniania nauk Jezusa Chrystusa w kręgu cywilizacji grecko-rzymskiej, używa pojęcia *etyflosem* w rozumieniu zaślepienia duchowego: „Jeśli nawet Ewangelia nasza jest ukryta, to tylko dla tych, którzy idą na zatracenie, dla niewiernych, których umysły zaślepił bóg tego świata” (za: Tronina, 1997, s. 94). Święty Paweł skłaniał się ku powszechnemu wówczas mniemaniu, że brak słuchu uniemożliwia poznanie prawd wiary i tym samym Boga.

Starożytnych Greków (właściwie Hellenów) należy uznawać za twórców filarów współczesnej cywilizacji europejskiej. Ich dorobek w dziedzinie filozofii, literatury (liryka, epika, dramat), nauk ścisłych, architektury i sztuki, szkolnictwa, teatru, wreszcie wkład w rozwój systemów sprawowania władzy (demokracja, monarchia, tyrania, oligarchia, arystokracja) jest wprost nie do przecenienia. Osiągnięcia cywilizacyjne Hellenów zostały przetransponowane kulturowo na ogromne obszary Bliskiego Wschodu (hellenizm), a następnie stały się inspiracją dla imperium rzymskiego, w dobie republiki (508 p.n.e. – 31 p.n.e.), a szczególnie w okresie cesarstwa (31 p.n.e. – 476 n.e.).

Grecki obraz świata został bardzo głęboko powiązany z eposami ociemniałego pieśniarza Homera. Przypisywane mu *Iliada* i *Odyseja*, uznawane do dziś za światowe pomniki literatury, stanowią przykład apoteozy piękna, pojmovanego w kategorii greckiej *kalokagathii* (gr. *kalos* – piękny, *agathos* – dobry). Osnową dla tych dzieł były wydarzenia konfliktu zbrojnego, znanego jako wojna trojańska (ok. 1200 r. p.n.e.), rozgrywającego się w epoce brązu, gdy naczelne miejsce w hierarchii społecznej zajmowały jednostki silne, zdrowe, cechujące się dużą odwagą i determinacją. Opisywany przez Homera w *Iliadzie* Tersytes – którego wygląd charakteryzowały „pałkowate” nogi i rzadka na głowie „szczecina” – jawił się jako człowiek mało atrakcyjny, niepasujący do ówczesnego świata herosów. I choć poematy Homera pochodzą z VIII w. p.n.e., to siła ich oddziaływania była tak wielka, że wywarły one ogromny wpływ na wychowanie (gr. *paideia*) i kształtowanie następnych pokoleń starożytnych Greków. W dziełach Homera odnaleźć można wiele opisów zachowań z odchyleniami od normy w sferze psychicznej. Opisy zaburzeń psychicznych znajdują się także w innych pomnikach literatury greckiej, w tym mitologii (Bilikiewicz, Gallus, 1962, s. 18–21).

Codzienna rzeczywistość zwykłego Greka była wypadkową zwyczajów panujących w danej polis (wspólnocie terytorialnej) i systemu wierzeń. Grecy, inaczej niż społeczeństwa bliskowschodnie, wierzyli w bezpośrednią obecność bogów w swoim życiu. W ich świadomości funkcjonowało pojęcie „fortuny” i „fatum”, a w tym kontekście

bardzo ważne było dla nich osobiste przeblaganie bóstw dla realizacji własnych celów. Można to było robić na różne sposoby, niejako indywidualnie, nawet bez pośrednictwa kapłanów, znanych w wielu imperiach starożytnych.

W świecie greckim nie było miejsca i tolerancji dla jednostek słabych. Znane z licznych przekazów (Platon, Plurach, Ksenofont) wychowanie spartańskie nie pozostawiało co do tego żadnych złudzeń. Mężczyzna tchórzliwy, taki, który w chwili próby nie sprostał swemu powołaniu – jakim była walka na śmierć i życie za ojczyznę – skazywał się na wykluczenie ze wspólnoty i pogardę. Obyczaje spartańskie kształtowały się pod wpływem historii wojowniczych Dorów, zdobywców Peloponezu. Prawnie zostały one usankcjonowane w przepisach Likurga na przełomie IX i VIII w. p.n.e. Wykładnią tych przepisów był zwyczaj zabijania z woli rodziców słabowitych niemowląt zaraz po narodzeniu. Symboliczne znaczenie w tym względzie zyskała góra Tajgetos (Tajget), nieopodal Sparty, z której zrzucano dzieci. Zgodnie z tradycją spartańską opartą na prawach Likurga, nowo narodzone dziecko poddawano w Sparcie oględzinom, którymi zajmowali się urzędnicy państwowi (eforowie) (Marrou, 1969; Wroczyński, 1985, s. 40).

Trzeba jednak zauważyć, że podobny zwyczaj panował i w innych polis greckich, nawet w Atenach, gdzie jedną z form pozbycia się noworodka było porzucenie go w glinianym naczyniu przy drodze. Takie postępowanie sankcjonowali najwięksi filozofowie greccy: Platon i Arystoteles. Platon dopuszczał spędzanie płodu i zabijanie dzieci niekształtnych (Pelczar, 1916, s. 9). W platońskim dialogu *Państwo* cierpiący byli jedynie zbędnym dla polis ciężarem, a śmierć miała stanowić naturalną konsekwencję ich tragicznego losu. Również niewolnicy i chorzy nie zasługiwali na współczucie. Często byli porzucani i odsprzedawani, jeśli tylko znalazł się kupiec. Chorzy uciekali się do wszelkiego rodzaju środków, włącznie z magią i wiarą w uzdrowienie za sprawą boga Asklepiosa (Reinhardt, 2009, s. 150). Arystoteles twierdził jednoznacznie, że: „w kwestii usuwania czy wychowywania noworodków winno obowiązywać prawo, by nie wychowywać żadnego dziecka wykazującego kalectwo” (Arystoteles, 1964, ks. VII, s. 331).

Społeczność grecka wyżej ceniła mężczyzn niż kobiety, którym nie przysługiwały prawa obywatelskie. Z tego też powodu o wiele częściej niż chłopcy pozbawiano życia dziewczynki. Zachował się przekaz z I w. p.n.e., w którym mąż mówi do swojej żony: „Jeśli (odpukać!) będziesz miała dziecko, zostaw je przy życiu, gdy to będzie chłopiec, a gdy dziewczynka, porzuć ją” (za: Veyne, 2005, s. 21).

Hellenowie wydali wielu uczonych, którzy na marginesie swej działalności naukowej interesowali się losem jednostek wymagających pomocy medycznej, wsparcia wychowawczego (resocjalizacji) oraz różnorodnych form opieki.

Na terenie sanktuarium Apollina w Epidauros na Peloponezie urządzono specjalne pomieszczenia do leczenia zaburzeń zachowania (lęków, psychoz i tym podobnych). Kuracja polegała na zamknięciu osoby podejrzanej o zaburzenia psychiczne w ciemnych salach, w których znajdowały się pozbawione jadu węże. Stres, jaki towarzyszył osobie znajdującej się w takim położeniu, prowadził wielokrotnie do jej uzdrowienia. Sanktuarium w Epidauros cieszyło się uznaniem w świecie helleńskim.

Grecki lekarz Hipokrates z Kos, z pewnością najbardziej znany przedstawiciel świata medycznego w starożytności, próbował klasyfikować choroby psychiczne. Opisywał właściwości epilepsji, manii, melancholii, paranoi i hysterii. Doszukiwał się związków

między chorobami psychicznymi i objawami somatycznymi. Symptomatyczną wymowę ma jego stwierdzenie: „Jeśli otworzycie głowę, znajdziecie w niej mózg pełen wilgoci i smrodu, możecie się w ten sposób przekonać, że nie Bóg, lecz choroba uszkodziła mózg”.

Osoby głuche i głuchonieme w kręgu cywilizacji greckiej traktowano z dużą pożytkowością spowodowaną brakiem wiedzy na temat przyczyn ich głuchoty i sposobów jej leczenia. Hipokrates skłonny był twierdzić, że jedną z przyczyn głuchoty mogą być urazy mechaniczne.

Z kolei Herodot – jeden z pierwszych dziejopisarzy greckich – opisał przypadek króla Lidii Krezusa, który stracił mowę we wczesnym dzieciństwie, po czym odzyskał ją w dorosłym życiu, w chwili silnego stresu spowodowanego zagrożeniem śmiercią.

Platon i Arystoteles jednoznacznie skłaniali się ku założeniu, że osoba niesłysząca nie jest w stanie przyswoić sobie wiedzy i inteligencji zarezerwowanej dla świata ludzi zdrowych. Takie stanowisko zaważyło na traktowaniu osób niesłyszących przez następne dwa tysiące lat.

W spuściznie filozoficznej Greków można się doszukać wielu przykładów oddziaływania wychowawczego względem osób zdemoralizowanych i sprawiających trudności wychowawcze.

Problematyka ta nie uszła uwadze sofistów, którzy w swej działalności naukowej i nauczycielskiej sformułowali pierwsze teoretyczne i praktyczne podstawy wychowania młodzieży. Czołowy reprezentant sofistów – Protagoras z Abdery – postulował, aby kara nie wynikała z mściwości, lecz by miała charakter wyłącznie wychowawczy. W skrajnej sytuacji radził, by skazywać przestępców na banicję. Pisał: „Nikt bowiem nie karze przestępcy – oczywista, człowiek myślący – za to, że on źle zrobił, chyba, że się ktoś mści bezrozumnie jak dzikie zwierzę. Ale kto rozumnie karę myśli wymierzać, ten się nie będzie mścił za postępek miniony – przecież czynu już dokonanego wymazać z przeszłości nie potrafi – tylko ze względu na czyn przyszły, aby drugi raz występku nie popełnił” (za: Tomasik, 1976, s. 9).

Zarówno Platon, jak i Arystoteles, kładli nacisk na prawidłowe rozwijanie osobowości dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa (bajki, zabawy, dobór moralnego towarzystwa, kształtowanie cnót). Opowiadali się za koniecznością starannego doboru małżonków odpowiedzialnych za kształtowanie moralności dziecka. Platon, idąc za wzorem Sparty, opowiadał się za edukacją państwową, w której jednostki amoralne byłyby usuwane poza obręb wspólnoty. Platona można nawet uznać za prekursora dwudziestowiecznej eugeniki. Jego poglądy związane z doбором małżonków i przedziałem wiekowym odpowiednim do zawierania związków małżeńskich były bardzo kategoryczne. Uważał, że dzieci zrodzone poza wyznaczonymi przez niego ramami należy skazać na zagładę (Platon, 1994, s. 67–109, 143–182).

W podobnym tonie wypowiadał się Arystoteles (1964, s. 333–334), który twierdził, że: „Słuszną jest rzeczą, aby (...) odsuwać od uszu i oczu dzieci wszystko, co jest niegodne wolnego człowieka. W ogóle jeśli cokolwiek, to nieprzyzwoite mowy powinien prawodawca przede wszystkim usunąć z miasta (bo od lekkomyślnego mówienia o jakichkolwiek rzeczach nieprzyzwoitych niedaleko i do haniebnych czynów)”. Obydwaj wielcy filozofowie dopuszczali stosowanie kar cielesnych. Przestrzegali przed rozpierzaniem dzieci, radząc by odsuwać od nich wszystko, co może mieć na nie nega-

tywny wpływ. Polis ateńska organizowała zakłady opiekuńcze dla sierot, których rodzice (obywatele) ponieśli śmierć wskutek działań wojennych. W tego typu placówkach chłopcy mogli przebywać do 18., dziewczęta zaś do 14. roku życia, po czym stawali się prawnymi spadkobiercami majątków swych rodziców (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 11).

Grecki poeta Herondas z Kos (III w. p.n.e.) w *Bakalarzu* (gr. *Didaskalos*) opisał środki wychowawcze zastosowane przez nauczyciela Lampryskosa względem zdemoralizowanego chłopca Kottalosa. Czynności te podjął na prośbę jego matki Metrotymy, która była zrozpaczona tym, że jej syn dopuszczał się ucieczek z domu, kradzieży, uciekał ze szkoły, uprawiał hazard. Desperacja i determinacja matki była tak duża, że zezwalała wychowawcy na wszelkie działania wobec jej syna, łącznie z zastosowaniem kary chłosty (za: Kot, 1929, s. 45–48).

W starożytnej Helladzie odróżniano niewidomych od ociemniałych. Zachowane z tamtego czasu przekazy źródłowe pozwalają na stwierdzenie, że podejmowano próby operacyjnego leczenia katarakty (grecki lekarz Asklepios).

Brak wzroku lub jego utrata napawała Greków strachem. Takiemu przekonaniu dał wyraz Sofokles, autor nieśmiertelnych dramatów scenicznych. Opisując w *Królu Edypie* stan ducha Edypa, który utracił wzrok w dorosłym życiu, wkłada w usta Antygony słowa: „Któż tobą, ślepcem, zajmie się mój ojciec?” (Tronina, 1997, s. 25). Chór śpiewa nad Edypem: „Nie ma nic gorszego niż życie w ślepotcie” (tamże, s. 27). W *Antygonie* Sofoklesa jest ślepy wróżbita Terezjasz, z którego wyroczniami liczy się król Kreon, mówiąc: „Nigdy twoimi nie wzgardziłem słowy” (Sofokles, 1984, s. 47).

Ateński mąż stanu Perykles, przepelniony współczuciem do osób niewidomych, miał powiedzieć: „Boleść nie wynika z braku tych dóbr, których się nie miało lecz z utraty tego do czego się przywykło” (Tronina, s. 28).

Grecy ukazali wiele przykładów świadczących o pozaorganicznym przyczynach utraty wzroku. Historyk Tukidydes, autor *Wojny peloponeskiej*, opisał człowieka, który stracił wzrok na skutek doznanego stresu w trakcie bitwy. Przypadek ten nie był z pewnością odosobniony. Grecy nie byli jednak tak mściwi jak Babilończycy czy Asyryjczycy, z rozmysłem oślepiający jeńców wojennych.

Przyczyną utraty wzroku przez filozofa Heraklita miało być załamanie psychiczne. Homer zaś utracił wzrok podczas podróży morskiej.

Arystoteles, prowadzący badania niemal we wszystkich obszarach ówczesnej wiedzy, wspominał o zakłóceniach w widzeniu spowodowanych zatruciem organizmu u ciężarnych kobiet.

Wydaje się, że osoby niewidome traktowano w Grecji jako najbardziej pokrzywdzone przez los. Ogólnie mówiąc, niepełnosprawni mogli być niekiedy zwolnieni ze świadczeń podatkowych i służby wojskowej. Plutarch w opisie Appiusza Klaudiusza, zwanego Ślepcem, dowodzi, że: „Ani ślepoty cielesnej ani żadnej innej ułomności cielesnej nie jest powodem do kpiny, lecz należy ją przyjąć jako własne imię” (za: Tronina, 1997, s. 31).

W kręgu świata hellenistycznego odnajdziemy czysto filozoficzne spekulacje w pojmowaniu ślepoty jako stanu, który ma również pozytywne konotacje, bowiem pozwala na wyłączenie się z problemów otaczającego świata.

Arystoteles uważał, że utrata wzroku umożliwia duszy wzbogacenie pamięci. Twierdził ponadto, że niewidomy ma większy potencjał intelektualny od osoby głuchej.

Platon idzie jeszcze dalej w tym rozumowaniu, twierdząc, że prawdziwy mędrzec nigdy nie będzie opłakiwał utraty wzroku (dialog *Timajos*).

Diogenes z Synopy (filozof, żebrak), z czysto filozoficznego punktu widzenia, twierdził, że: „Ułomni nie są ludzie pozbawieni słuchu i wzroku, ale ci, którzy nie mają torby” i dodawał: „ludzie liczą się z możliwością, że sami będą kiedyś ułomni, nie spodziewają się natomiast zostać filozofami” (za: Tronina, 1997, s. 27).

Dla Plutarcha „krótkowidzami” są ludzie niemoralni. Ślepotę definiuje jako absolutną negację dobra w człowieku. Używając sformułowania *tyflos tes pronoias* ma na myśli człowieka pozbawionego zmysłu przewidywania. Motyw zaślepienia duchowego odnajdziemy u tragika Sofoklesa i poety Pindara.

Na chorobę psychiczną zapatrywano się w Grecji dwojako. Taktowano ją jako dowód na opętanie i wówczas osoba taka nie mogła liczyć na żadne przejawy współczucia. Bywało jednak, że zaburzenia psychiczne traktowano jako przejaw mistycznego uduchowienia. W jakiejś mierze świadectwem tego typu mentalności może być estyma, jaką otaczano wyrocznię w Delfach.

Starożytny Rzym wkroczył na arenę dziejów w VIII w. p.n.e. Przez prawie trzy stulecia Rzymianie pozostawali pod wpływem rządów i osiągnięć kulturowych Etrusków, od których przejęli wiele zwyczajów obecnych w życiu codziennym, w wierzeniach, w budownictwie, w systemie sprawowania władzy. Koniec cywilizacji Etrusków w 509 r. p.n.e. zapoczątkowało pięćsetletni okres republiki rzymskiej (do 31 r. p.n.e.), na który przypadają niemal wszystkie podboje (m.in. Kartagina, Grecja) i ustanowienie hegemonii w świecie śródziemnomorskim przez potomków legendarnego Romulusa i Remusa.

Etos wychowawczy w czasach republiki kształtował się pod wyraźnym wpływem dwóch czynników: codziennych zajęć społeczności Italików (taką nazwą określa się ludy zamieszkujące Półwysep Apeniński), którzy w przeważającej masie zajmowali się uprawą ziemi oraz w toku licznych wojen, w których uczestniczyli ci sami chłopci. W takiej rzeczywistości społeczno-politycznej dominującą pozycję miał mężczyzna, stojący na czele rodziny i określany jako *pater familias*. Jego szczególną pozycję usankcjonowano prawnie w kodeksie zwanym *Prawem XII Tablic* (ok. 450 r. p.n.e.). Siła oddziaływania tego prawa była bardzo trwała. Opierała się na zasadzie równej odpowiedzialności przed wymiarem sprawiedliwości i przetrwała do końca republiki rzymskiej, a także nie zanikła całkowicie w dobie cesarstwa (Sierpowski, 1998, s. 35–36; Kopański, 1985, s. 927).

Prawo XII Tablic dopuszczało eliminację osób chorych i ułomnych, a także utrzymywało obyczaj przyznający ojcu prawo do decydowania o życiu i śmierci nowo narodzonego dziecka (choć z pewnymi ograniczeniami). Zachowane przekazy źródłowe dowodzą, że Rzymianie niejednokrotnie korzystali z tych uprawnień. Dzieci upośledzone porzucano w falach Tybru lub zrzucano ze Skały Tarpejskiej. Niektóre przepisy *Prawa* świadczą o próbie rozróżnienia orzecznictwa procesowego w kierunku łagodzenia kary względem osób nieletnich, wchodzących w konflikt z prawem. Formalnie nie określano jednak wieku nieletniości. Prawo spadkowe zawierało klauzulę ubezwłasnowolnienia osób psychicznie chorych: „Jeśli ktoś jest szalony, lecz nie ma opiekuna, władza nad nim, tak do opieki, jak i jego majątności przypada jego krewnym i członkom jego gens (rodu)” (Bernardi, 2007, s. 95; Davies, 1998).

Obyczaje z czasów republiki w kwestii traktowania potomstwa okazały się nadzwyczaj trwałe. Nawet znany z humanitarnych poglądów filozof Seneka radził w I w. n.e. „oddzielić nieurodzone od zdrowego” (Balcerek, 1981, s. 17). Dzieci kalekie i upośledzone pozbawiano życia. W Rzymie po prostu wrzucano je do Tybru. Inną formą społecznej deprecjacji było skazywanie takich osób na wydziedziczenie i banicję.

Rzymska mentalność i sposób postrzegania zdrowia nowo narodzonych dzieci znalazły umocowanie w najbardziej znanym podręczniku do kształcenia położnych, którego autorem był grecki lekarz i filozof Soranus (Soramus) z Efezu. Postulował, że akuszerka powinna po odebraniu dziecka ułożyć je na podłodze, dokonać oględzin jakiej jest płci i podjąć decyzję, czy dziecko nadaje się do wychowania. Pewnym wyznacznikiem zdrowia dziecka był stan matki w czasie ciąży. Według Soranusa dziecko zaraz po urodzeniu powinno silnie zakrzyczeć. Wszystkie części ciała miały być w należyтым stanie, tak jak ruchy kończyn, ich wielkość, kształt i czucie.

Próby ustawowego ograniczenia procedury aborcji podjął cesarz Septimiusz Sewer (146–211), który ufundował zakład wychowawczy dla 246 chłopców i 35 dziewcząt. Podobne placówki powstawały w Hiszpanii i w Afryce w kolonii Circa Sicca. Dzieci przebywające w tych placówkach otoczone były opieką, przy czym chłopcy zwyczajowo opuszczali placówkę około 14. roku życia, dziewczęta po ukończeniu 12 lat (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 15).

O życie nowo narodzonych dzieci walczyli chrześcijanie (od I w. n.e.), ale nie mieli możliwości szerszego oddziaływania społecznego. Dopiero w 314 r. na synodzie w Ankarze uznano aborcję za morderstwo i poddano ją karze kościelnej pokuty. Niemal w tym samym czasie cesarz Konstantyn Wielki wprowadził zakaz handlu dziećmi oraz utworzył w Cezarei Kapadockiej dom opieki dla sierot. Proceder zabijania noworodków potępili następnie cesarze Walentynian i Gracjan. W V w., już u schyłku cesarstwa rzymskiego, w Konstantynopolu powstały pierwsze specjalne domy dla położnic.

W epoce cesarstwa rzymskiego (31 r. p.n.e. – 476 r. n.e.) stosunek do drugiego człowieka był w jakiejś mierze określany na gruncie filozoficznym. Jeżeli przyjmiemy, że największą popularnością cieszył się stoicki pogląd na postrzeganie świata, to można by zaryzykować twierdzenie, że stosunki międzyludzkie mogły być nacechowane tolerancją, przynajmniej w odniesieniu do ludzi słabszych, pokrzywdzonych przez los, a być może także względem niepełnosprawnych, choć brakuje bezpośrednich świadectw na potwierdzenie tego przypuszczenia.

Rzymianie, którzy przejęli niemal cały dorobek greckiej *paidei*, kultywowali własny – wywodzący się z początków swej historii – model wychowania, zmierzający do ukształtowania dobrego i uczciwego obywatela (*virus bonus et honestus*).

Aspekt moralnego życia i duchowych predyspozycji osoby kierującej życiem publicznym odnajdziemy u pierwszego publicznego nauczyciela retoryki z I w. n.e. Marka Kwintyliana (191), w dziele *O kształceniu mówcy (Institutio oratoria)*.

Kwintylian, bardzo znany w Rzymie w czasach cesarza Wespazjana, opisując całość zabiegów związanych z kształceniem retora, na pierwszym miejscu stawia cnotę. Uważa, że jest ona warunkiem *sine qua non* wszelkich zabiegów wychowawczych w okresie wczesnego dzieciństwa, a potem w trakcie publicznej edukacji szkolnej. Znaczenie, jakie nadaje Kwintylian sprawie moralności, stanowi dowód na to, że zamożne elity imperium rzymskiego dostrzegały ten postulat wychowawczy. W tym kontekście dzie-

ło Kwintyliana ma odniesienie do zagadnień resocjalizacyjnych. Zawarto w nim wiele praktycznych wskazówek: rad, nakazów, zakazów – ogniskujących się wokół kształtowania charakteru dziecka od jego najmłodszych lat aż do dorosłości. Okres wczesnego dzieciństwa stanowił dla Kwintyliana fundament wychowania. Nauczanie w tym czasie miało być jak najbardziej zbliżone do rozrywki. Zasadna wydaje się jego uwaga, że: „Nauka we wczesnych latach powinna być zabawą”. Kwintylian wykluczał wszelki przymus i karę fizyczną. Jednocześnie przestrzegał przed zbyt dużą pobłażliwością względem dzieci. Pisał w tej sprawie: „Obyśmy sami nie przyczynili się do zepsucia obyczajów naszych dzieci! Bo już w dzieciństwie rozpuszczamy je pieśzcotami, zbyt łagodne owo wychowanie (...) osłabia w nich wszelką tężyznę umysłu i ciała. Czegóż w wieku dorosłym nie zechce się zechce się temu, kto w purpurach raczkował?” (za: Możdżeń, 1996, s. 84–85).

Stosunek Rzymian do osób głuchych możemy rozpoznać wyłącznie na podstawie nielicznych informacji natury literackiej. W źródłach historycznych próżno byłoby szukać jakichkolwiek opinii bezpośrednio odnoszących się do konkretnej osoby niesłyszącej. Świadectwa obecności osób głuchych w rzymskiej społeczności odnajdziemy w pismach Marka Cyncerona (106–43 r. p.n.e.). Są one jednak bardzo lakoniczne i pojawiają się jako dodatek przy opisie innych, ważniejszych zdarzeń.

Słynni rzymscy pisarze: Wergiliusz, Horacy i satyryk Juwenalis, choć wzmiankują o osobach głuchych, to nie wdają się w jakiegokolwiek rozważania teoretyczne na ich temat. Wyjątek stanowi praca Pliniusza Starszego (23–79 r. n.e.), który w swej *Historii naturalnej* w 25. rozdziale wspomina o głuchym od urodzenia Quintusie Pediusie, człowieku, który wyuczył się malarstwa i został znanym artystą. Brak bliższych informacji na temat jego życia (za: Kirejczyk, 1967, s. 47).

W I w. n.e. na temat głuchoty pisał Aulus Cornelius Celsus, autor poradnika medycznego. Twierdził on, że utrata słuchu może być uwarunkowana szerszą, złożoną dolegliwością. Sprawność języka wiązał ze sprawnością umysłu. Podobne stanowisko zajmował inny uczoney – Galen z Pergamonu (129–199 r. n.e.). Galenowi nie udało się rozpoznać mechanizmów powodujących utratę słuchu, ale opisał fizjologiczne przyczyny uszkodzenia głosu. Zaliczał do nich: wadę ust, brak uzębienia, defekt mięśni twarzy lub języka.

Ludzie głusi nie mieli w cesarstwie rzymskim osobowości prawnej. Za rządów Trajana (I/II w. n.e.) uczyniono wyjątek dla niesłyszących mężczyzn, którzy służyli w legionach. Trajan wprowadził prawo, na mocy którego procenty uzyskane od pożyczek hipotecznych miały być przekazywane na pomoc dla biednych dziewcząt i chłopców. Wydarzenie to uwieczniono na medalu pamiątkowym.

Głuchota wykluczała jednostkę z życia społecznego. Sam cesarz Klaudiusz (I w. n.e.) – mający wadę postawy i problemy z mową – traktowany był bez żadnego współczucia. Matka Antonia nazywała go „ludzką poczwarą”. Drwili z niego również poddani, nazywając go „głupcem” i „niemrawcą”.

Największe obawy wśród Rzymian budził brak lub utrata wzroku. Swetoniusz (I/II w. n.e.) przytacza przypadek jednego z senatorów, który nagle utracił wzrok i „chciał się z tego powodu zamordować głodem” (za: Tronina, 1997, s. 27).

Dla Marka Cyncerona samo zagrożenie „straszną ślepotą” musiało wzbudzać rozpacz. Społeczeństwu rzymskiemu nie obce było postrzeganie utraty wzroku w katego-

riach kary za grzechy. Zmiana tego sposobu myślenia była bardzo powolna. Dopiero w końcowych latach cesarstwa rzymskiego poszukiwano naukowych wyjaśnień tego zjawiska.

Niektórzy pisarze i filozofowie rzymscy poszukiwali pozaziemskiego wytłumaczenia przyczyn życia w ślepotcie. Marek Antoniusz twierdził, że ślepy jest naprawdę tylko ten, kto uspił „oczy ducha”. W literaturze rzymskiej mówi się o ślepych Losie (*Tyche*).

Stosunek do osób chorych psychicznie ukształtował się na gruncie *Prawa XII Tablic*, które nakazywało opiekę nad obłąkanymi. Ludzi tych podzielono na *insani* (o zaburzonej zachowaniu), którzy mogli zarządzać własnym majątkiem i *furiosi* (osoby nieporozumiałe), którym odmawiano praw obywatelskich (Bilikiewicz, Gallus, 1962, s. 31).

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 1964.
- Balcerek M., *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych. Zarys historyczny*, Warszawa 1981.
- Bernardi A., *Historia powszechna*, t. V, *Epoka Augusta i cesarstwo rzymskie*, Madrid-Kraków 2007.
- Bilikiewicz T., Gallus J., *Psychiatria polska na tle dziejowym*, Warszawa 1962.
- Carcopino J., *Życie codzienne w Rzymie w okresie rozkwitu cesarstwa*, Warszawa 1966.
- Davies N., *Europa – rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998.
- Fierek H., Fierek-Kaźmierowska M., *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991.
- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985.
- Kot S., *Źródła do historii wychowania*, cz. I, Warszawa 1929.
- Kwintylijan M., *Kształcenie mówcy*, Wrocław 1951.
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1977.
- Marrou H., *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969.
- Możdżeń S., *Historia wychowania. Wybór źródeł*, cz. I, *Starożytność*, Kielce 1996.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* (opr. zespół pod red. M. Petera, M. Wolniewicza), Poznań 1994.
- Pelczar J., *Zarys dziejów miłosierdzia w Kościele katolickim*, Kraków 1916.
- Platon, *Państwo*, t. I, II, Warszawa 1994.
- Reinhardt W., *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009.
- Sierpowski S., *Źródła i materiały do nauczania historii*, Warszawa 1998.
- Sofokles, *Antygona*, Wrocław 1984.
- Tomasik E., *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976.
- Tronina P., *Panie abym przejrzał*, Lublin 1997.
- Tukidydes, *Wojna peloponeska*, t. I–II, Wrocław 2004.
- Veyne P. (red.), *Historia życia prywatnego od cesarstwa rzymskiego do roku tysięcznego*, t. I, Wrocław 2005.
- Wroczyński R., *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 1985.

STATUS SPOŁECZNY I FORMY OPIEKI WZGLĘDEM OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W EPOCE ŚREDNIOWIECZA

Pojęcie średniowiecza ukuto w XVI w., w epoce renesansu, w której poszukiwano nowatorskich rozwiązań w wielu obszarach życia, poczynając od sztuki, polityki, przez ekonomię, edukację, sferę światopoglądową, obyczajową i inne. Myśliciele renesansu ukierunkowali – w dużej mierze negatywne i stereotypowe – opinie następnych pokoleń o czasach średniowiecza.

Tymczasem średniowiecze to epoka bardzo długa, trudna w jednoznacznej ocenie, obejmująca tysiąc lat historii. Wielu współczesnych historyków za próg tej epoki przyjmuje upadek cesarstwa zachodniorzymskiego (476 r. n.e.), zaś jej kres stanowią różnorodne wydarzenia związane z zastosowaniem czcionki drukarskiej (połowa XV w.), odkryciem nowych lądów przez Krzysztofa Kolumba (1492), zdobyciem Konstantynopola przez Turków (1453), zapoczątkowaniem reformacji przez Marcina Lutra (1517).

Średniowiecze nie było epoką jednorodną. Pierwsze stulecia po upadku Rzymu (V–IX w.) zwykło się oceniać w historiografii na ogół niezbyt pozytywnie. Był to czas, gdy plemiona germańskie, mające swój udział w ostatecznym upadku cesarstwa rzymskiego, budowały zręby swej państwowości. Jednakże już od XI do XIII stulecia Europa Zachodnia sukcesywnie nadrabiała cywilizacyjne zapóźnienia wobec antyku, w dużej mierze dzięki jego spuściznie naukowej (filozofia, medycyna, architektura, matematyka, powstanie uniwersytetów). Dwa ostatnie stulecia średniowiecza (XIV i XV) zwiastowały zmiany, które w XVI stuleciu objęły większość kontynentu europejskiego. Ojczyznę odrodzenia były miasta Italii, które najwcześniej wytworzyły klimat do badań nad starożytnością, otwierając nowy rozdział w nowożytnych dziejach Europy.

W czasach średniowiecza niepełnosprawność należy rozpatrywać w powiązaniu z całokształtem dokonujących się wówczas przeobrażeń. Jednym z ważniejszych czynników były stosunki społeczno-gospodarcze systemu feudalnego, którego istotę stanowiła drabina zależności lennych (senior–wasal). Drugi, bardzo ważny element, stanowi sfera światopoglądowa i religijna, kształtowana przez Kościół katolicki. Autorytet państwa kościelnego (utworzonego w połowie VIII w.) dotyczył nie tylko sfery religijnej. Kościół stanowił prężną i potężną instytucję, która siłą swego oddziaływania ogarniała wszystkie szczeble ówczesnej edukacji, a także opieki społecznej, organizowanej od początku VI w. przez benedyktynów dla niemal wszystkich osób potrzebujących.

Początek średniowiecza wyznacza zakończenie inwazji ludów germańskich na rzymski limes. Ludy te (Wizygoci, Burgundowie, Wandalowie, Longobardowie, Frankowie, Swenowie) zanim przywłaszczyli sobie wiele elementów rzymskiej kultury, w znaczny sposób przyczynili się do jej upadku.

Frankowie, Wizygoci i Burgundowie bardzo mocno trwali w staroplemiennym prawie zwyczajowym, w którym surowość była czymś oczywistym. Nie znano i nie stosowano przedziału wieku w zakresie odpowiedzialności karnej. Fryzowie stosowali prawo dopuszczające eliminację noworodków do przełomu VIII i IX w. Postępująca od początków średniowiecza chrystianizacja kontynentu i idące za nią nowe formy postępowania względem bliźnich, także wobec dziecka, długo ścierały się z praktykami prawa zwyczajowego, dopuszczającego zabijanie dzieci. Świadczą o tym liczne kary nakładane na rodziców, zapisane i zachowane w średniowiecznych księgach karnych.

Fundamentalne znaczenie dla średniowiecznego obyczaju prawnego miały decyzje bizantyńskiego cesarza Justyniana I Wielkiego (527–565). Władca ten, który miał ambicje wskrzeszenia potęgi imperium rzymskiego, przeprowadził szereg udanych reform we własnym państwie (cesarstwie wschodniorzymskim). Najtrwalszym jego osiągnięciem był kodeks (*corpus iuris civilis*), w którym zredagowano i zebrano wszystkie rozporządzenia cesarzy rzymskich (tzw. konstytucje), wydane w poprzednich stuleciach (Sobańska-Bondaruk, Lenard, 1997, s. 38–41). W kodeksie tym określono przedział wieku dziecięcego (do 7 lat) i nieletniości (do 14 lat). Lata od 14. do 25. roku życia określono jako „dojrzałą niedorosłość”. Dopiero ukończenie 25 lat czyniło osobę „w pełni dorosłą”. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta – do 14. roku życia – mogli być karani wyłącznie gdy działali ze świadomością następstw swego postępowania. Osoby zakwalifikowane jako „dojrzałe niedorośle” wymiar sprawiedliwości traktował w zasadzie jak dorosłych, ale i tu pozostawiono zapis o odpowiedzialności warunkowej.

Kodeks Justyniana stanowił ponadto, że osoba głuchoniema może posiadać osobowość prawną. Nadawano jej prawa do dziedziczenia i korzystania z własności prywatnej, z wyłączeniem praw spadkowych, darowizn i sprzedaży. Głusi zostali wyłączeni z uczestnictwa w strukturach władzy.

Na kanwie przepisów kodeksu Justyniana formowało się w następnych stuleciach prawo cywilne. Poszczególne państwa europejskie, prócz własnych praw zwyczajowych, bazowały na rozwiązaniach wywodzących się z prawa rzymskiego oraz rozwijającego się w średniowieczu prawa kościelnego (kanonicznego).

W świecie feudalnym – opartym na autorytecie Kościoła i odnowionego w 800 r. przez Karola Wielkiego cesarstwa rzymskiego – uwidaczniały się tendencje do ochrony praw życia poczętego. W rozpowszechnionym w Europie Środkowej i na ziemiach polskich prawie magdeburgskim za zabicie dziecka przewidywano karę zakopania żywcem lub przebicia zaostrozonym palem. Etyka chrześcijańska kategorycznie zabraniała zabijania i porzucania nowo narodzonych dzieci. Wymagania moralne, jakie stawiał Kościół przed wiernymi powodowały, że dzieci nieślubne nie posiadały jednak pełni praw przysługujących potomstwu poczętemu na drodze sakramentalnej. Taki stan utrzymywał się przez kilkaset lat. Dopiero dekret papieża Aleksandra III (XII w.) upoważniał legatów i biskupów do nadania dziecku nieślubnemu imienia (imion), włączając je tym samym do wspólnoty ludzi wolnych. Dzieciom tym nadawano bardzo często ośmieszają-

jące imiona, jak Hermenegilda, Pantaleon oraz nazwiska typu: Najdek, Pokrzywnik – co prowadziło do ich społecznej stygmatyzacji (Żołądź-Strzelczyk, 2006).

Przejawem troski o dziecko w dobie średniowiecza było podnoszenie tzw. wieku sprawnego. Wiek sprawny, w którym małoletnia osoba obejmowała obowiązki zarządzania krajem lub wstępowała w związek małżeński, rozpoczynał się w piętnastowiecznej Polsce około 12. roku życia dla dziewcząt i około 15. roku życia dla chłopców. Przez wiele stuleci do klasztorów przyjmowano kilkunastoletnie dzieci i dopiero pod koniec średniowiecza zaczęto przyjmować kandydatów od 16. roku życia.

Działania Kościoła katolickiego na rzecz osób potrzebujących znajdowały w różnych okresach i z różnym skutkiem wsparcie u władz świeckich. Karol Wielki, najpierw jako król Franków, a potem jako cesarz, wydał szereg zarządzeń (kapitularzy) dotyczących kształcenia dzieci przez duchowieństwo oraz przekazywania $\frac{1}{3}$ dochodów z dziesięciny na pomoc dla ubogich.

Na gruncie polskim działania takie podejmował król Kazimierz III Wielki (1333–1370) zabraniający handlu, znęcania się i zabijania dzieci. W statucie wiślickim odnajdziemy wiele humanitarnych elementów, w tym zapis odnoszący się do opieki nad osobami upośledzonymi umysłowo. Słuszność i konsekwencję działań króla dostrzegali poddani Kazimierza. Wspominano o nich w następnych stuleciach (Ihnatowicz i in., 1988, s. 190; Bardach, Leśnodorski, Pietrzak, 1994).

We wczesnym średniowieczu wiele działań w zakresie opieki nad dziećmi było zaślugą Arabów. Pod wpływem nauk Mahometa, między VII a IX stuleciem, opanowali oni olbrzymie połacie ziemi od Indii, przez Mezopotamię, północną Afrykę, aż do Hiszpanii. Korzystając z dorobku cywilizacyjnego starożytnych Greków i Rzymian wytworzyli własną, oryginalną kulturę, której owocem był wysoki poziom wiedzy i opieki medycznej. Medycy arabscy rozpoznawali objawy schizofrenii i melancholii. Wybitny arabski uczony Najaba podzielił schorzenia na dziewięć grup, obejmujących 30 jednostek chorobowych, a ponadto zgłębiał tajniki profilaktyki leczniczej (kąpiele, okłady, dieta, warunki klimatyczne, muzykoterapia).

W kręgu kultury arabskiej organizowano liczne miejsca opieki medycznej i schronienia dla osób wymagających specjalistycznej pomocy (na przykład dla osób chorych psychicznie). Przyjmuje się, że pierwszy oddział dla osób psychicznie chorych powstał w IX wieku. Znane w świecie arabskim zakłady opiekuńcze istniały między innymi w Bagdadzie, Aleksandrii, Kairze, Damaszku i Kordowie. Placówki te dysponowały niejednokrotnie własnymi salami wykładowymi, aptekami i oddziałami szpitalnymi.

Osiągnięcia medyczne potomków Mahometa przez wiele wieków były niedoścignionym wzorcem dla ludów Europy Zachodniej. Świat chrześcijański czerpał obficie z arabskiej wiedzy medycznej (dzieła Avicenny). Przykładem tego stanowiła działalność szkoły medycznej w Salerno, najsłynniejszej w średniowiecznej Europie.

Przez większość średniowiecza wszelkie zaburzenia w zachowaniu tłumaczono na gruncie religijnym. Osoby upośledzone umysłowo i psychicznie chore narażone były na dodatkowe cierpienia. Często wystawiane na widok publiczny, stanowiły pośmiewisko. Przykład humanitarnego traktowania osób psychicznie chorych dały władze miasteczka Geel koło Antwerpii. Miasto to było znane z kultu św. Dymphny i związanej z tym kultem legendy o cudownym uzdrowieniu osób psychicznie chorych nad grobem świętej. Wiara w uzdrowienie przyciągała wielu chorych, do tego stopnia, że miastecz-

ko to stało się z czasem wielką kolonią dla osób chorych psychicznie. W żadnym innym mieście europejskim nie rozwinęły się szersze formy opieki nad chorymi psychicznie. Miejsca schronienia dla psychicznie chorych istniały w Kolonii, Hesji, Akwizgranie, Norymberdze, Rosji (gdzie nazywano ich Jurodliwyje) (Rothe, 1893, s. 508–512) oraz w niektórych przytułkach prowadzonych przez zakony.

Próby separowania osób dotkniętych chorobą psychiczną czyniono od XII w. w londyńskim szpitalu Betelem (Bedlam). Miejsca takie zwano „domami wariatów” (*Tollhäuser*) i wieżami głupców (*Narrenturm*). W 1377 r. do londyńskiego szpitala, zwanego *Bethlehem Hospital*, przyjmowano ludzi obłąkanych i upośledzonych umysłowo. Jednym ze sposobów utrzymania dyscypliny w zakładzie była chłosta.

Pierwszy europejski szpital psychiatryczny (przytułek dla obłąkanych i umysłowo upośledzonych) powstał w Hamburgu w 1375 r. (tzw. *Tollkiste*), a następnie w 1409 r. w Walencji. Jego założycielem był o. Juan Gilbert Jofré. Kolejne tego typu placówki powstały w Barcelonie (1412 r.), Saragossie (1425 r.), Sewilli (1436 r.), Toledo (1489 r.). Poza Hiszpanią jeden z pierwszych szpitali dla upośledzonych umysłowo i psychicznie chorych założono w szwedzkiej Upsali w 1305 r. Zakład nosił nazwę „dla chorych wędrowców i opętanych” (Bilikiewicz, Gallus, 1962, s. 57). Na terenie Italii placówkę o podobnym charakterze założono w Rzymie, w końcu XIV stulecia (Pelczar, 1916, s. 111).

Na ziemiach polskich osoby psychicznie chore i upośledzone umysłowo w czasach średniowiecza traktowano często z wyrozumiałością a nawet życzliwością. Dolegliwości natury psychicznej leczono, tak jak na Zachodzie, przy zastosowaniu ziół, okładów, kąpiei i tym podobnych. Epilepsję nazywano chorobą św. Walentego, zaś płasawicę chorobą św. Wita.

Osoby opętane bądź uznane za nawiedzane przez diabła traktowane były z pobłażaniem. Pośród nich bardzo często znajdowali się różni guślarze, wróżbiarze i czarownicy. Sytuacja tych osób zdecydowanie pogorszyła się w końcu średniowiecza. Zgodnie z bullą papieża Innocentego VIII z 1484 r. *Summi desiderantis* i pod wpływem praktyk stosowanych w Europie w czasach Kazimierza Jagiellończyka na ziemiach polskich odbywały się procesy, w których zapadały wyroki skazujące na śmierć ludzi opętanych. Nasilenie tego typu procesów, w których doszukiwano się działania złego ducha, przypadło na wiek XVII i XVIII. Ostatni proces „czarownic” na ziemiach polskich miał miejsce w drugiej połowie XVIII w. we wsi Doruchowo koło Ostrzeszowa. Kilka kobiet zmarło podczas tortur, a kilkanaście spalono żywcem na stosie.

Najtrwalszym i największym osiągnięciem europejskiego średniowiecza w kwestii opieki społecznej było szpitalnictwo. Geneza szpitalnictwa sięga czasów antycznych (egipskie, greckie, rzymskie świątynie). Podobne funkcje mogły spełniać *valetudinaria*, organizowane w obozowiskach rzymskich legionów w okresie cesarstwa.

Pierwsze pewne informacje na temat leczenia osób chorych w szpitalach znajdujemy w Sebaście (Azja Mniejsza). Za prekursora działań opiekuńczych uchodzi biskup Bazyl Wielki, który zorganizował w Cezarei Kapadockiej ośrodek zwany *xenodochium* (hospicjum). Jego osiągnięcia były na tyle spektakularne, że zyskały uznanie współczesnych, a samą Cezareę nazywano „Miastem Miłosierdzia”. W Cezarei przebywali podróżni, ubodzy, chorzy (w tym trędowaci), a także sieroty. Pamięć o dokonaniach Bazylego była bardzo żywa w następnych stuleciach. Podtrzymywał ją m.in. papież Grzegorz Wielki (590–604). Z czasem w wielu większych miastach średniowiecznej

Europy powstawały osobne przytułki dla ubogich (*ptochotropia*), chorych (*nosocomia*), nieuleczalnie chorych (*arginomia*), sierot (*orphanotrophia*), wdów (*cherotrophia*), starców (*gerontocomia*), dla dzieci (*brephotrophia*), podróżnych (*hospicja*) oraz dla kalek, niewidomych i obłąkanych (Pelczar, 1916, s. 47–48).

Szpitalne, zwane przytułkami, domami gościnnymi lub azylami, powstawały z inicjatywy Kościoła katolickiego od zarania epoki średniowiecza. Funkcje tych placówek – nieznanych w czasach antycznych – polegały na działalności dobroczynnej skierowanej do wszelkiego rodzaju pielgrzymów, chorych, ubogich, bezdomnych, starców, sierot, podrzutków (*Encyklopedia Kościelna*, 1905, s. 1; Hergenröther, 1901, s. 19).

Najstarsze w Europie placówki szpitalne powstały w Mediolanie, Norymberdze i Akwizgranie. U chyłku średniowiecza za wroczowe uznawano placówki szpitalne powstałe w miastach północnej Italii (Reinhardt, 2009, s. 151). Na ziemiach polskich pierwszy szpital rozpoczął działalność dzięki fundacji biskupiej we Wrocławiu, w 1108 r., następny z inicjatywy arcybiskupa gnieźnieńskiego Jana Gryfina w Jędrzejowie (1152 r.) oraz w Poznaniu (1170 r.), z fundacji księcia Mieszka III (Leś, 2000, s. 36). Placówki tego typu świadczyły pomoc przede wszystkim osobom dorosłym.

Działania Kościoła katolickiego w kwestii opieki szpitalnej znajdowały niekiedy wsparcie ze strony władz świeckich. Przykład tego mogą stanowić bractwa ubogich (*confreries de misericorde*). Na ziemiach polskich zakładano je z fundacji księcia Władysława I Hermana (1079–1102). W Europie osobami nieuleczalnie chorymi zajmowało się zgromadzenie św. Antoniego.

W dziedzinie szpitalnictwa duże zasługi były dziełem zakonu św. Ducha, którego członków zwano *duchakami*. Twórcą tego zgromadzenia był Gwidon z Montpellier, założyciel szpitala w swoim rodzinnym mieście. Zakon opiekował się sierotami, przyjmował porzucone niemowlęta, świadczył różnorodne formy opieki dla wszystkich potrzebujących. W konstytucji zakonu, pochodzącej z ziem polskich, napisano: „Wedle możliwości domu niech będą karmione dzieci, sieroty i porzucone, także ubogie niewiasty brzemiennie niech będą przyjmowane za darmo i traktowane z miłością” (za: Antosiewicz, 1984, s. 49). W 1204 r. papież Innocenty III przekazał Gwidonowi z Montpellier nowo utworzony szpital w Rzymie p.w. Matki Bożej Skalnej. W ścianie budynku szpitalnego znajdowało się urządzenie z ruchomym bębniem (kołowrotkiem), w którym można było pozostawić dziecko. Dzieci te przekazywane były płatnym mamkom, które zapewniały im opiekę i wychowanie przez kilka następnych lat.

Na ziemiach polskich pierwszy szpital *duchaków* rozpoczął działalność w 1220 r. w Prądniku pod Krakowem z fundacji Iwo Odrowąża. W 1244 r. biskup Jan Prandota przeniósł tę placówkę do Krakowa. Następne szpitale zorganizowano w Biskupicach koło Wieliczki, w Kaliszu (od 1282), Sławkowie (1296), Sandomierzu (1312) i Warszawie (1388). Ogółem oblicza się, że do kasaty zakonu św. Ducha, która miała miejsce w końcu XVIII wieku, zgromadzenie prowadziło, tylko na ziemiach polskich, prawie 30 szpitali.

Krakowski szpital św. Ducha był jedną z największych tego typu placówek w Europie. Posiadał dwa oddziały (męski i żeński). Oddziałem żeńskim zajmowały się siostry duchanki na czele z matką przełożoną (magistrą). Funkcje pomocnicze pełniła służba najemna (kucharki, służące). Przy wejściu szpitala znajdowało się czynne przez całą dobę ruchome koło dla podrzutków. Reguła zakonu zobowiązywała zakonników i sio-

stry do cotygodniowych poszukiwań porzuconych i chorych dzieci. Wyszukiwano je na ulicach Krakowa i poza obrębem murów miejskich. Dzieci, które trafiły do tego szpitala, mogły liczyć na opiekę, wychowanie w duchu religijnym, a potem naukę. Nadawano im imiona, przez co zyskiwały osobowość prawną. Dzieci słabe, chorowite przekazywano na wieś do opłacanych przez zakon gospodarzy. W 7. roku życia dzieci rozpoczynały naukę w szkołach parafialnych. Zdarzało się, że niektórzy podopieczni tego szpitala studiowali w Akademii Krakowskiej. Zakonem, słynącym z hodowli, sadownictwa, ogrodnictwa, upraw zbożowych oraz szpitalnictwa, był zakon cystersów. W każdym cysterskim opactwie znajdowało się „hospicjum”, w którym mogli zatrzymać się ludzie podróżujący, ubodzy, osoby chore i niepełnosprawne. Zgodnie z przyjętą przez cystersów regułą św. Benedykta, każdego przybysza należało traktować równo i udzielić mu pomocy według potrzeb. Klasztory cysterskie spełniały funkcje opiekuńcze w okresach licznych klęsk żywiołowych, epidemii, głodu i wojen. Na terenie Rzeczypospolitej cystersi stanowili, aż do XVIII w., jedno z najbardziej liczących się zgromadzeń zakonnych.

Szpitalnictwem zajmował się zakon Bożogrobców (Zakon Kanoników Regularnych Stróżów Świętego Grobu Jerozolimskiego), założony przez Gotfryda z Bouillon na terenie zdobytej przez krzyżowców Palestyny w 1099 r. Pierwsza europejska placówka tego zgromadzenia została uruchomiona na ziemiach polskich w Miechowie w 1163 r., zaś jej fundatorem był Jaks z rodu Gryfitów. W ciągu trzech następnych stuleci Bożogrobcy założyli na ziemiach polskich ponad 30 zgromadzeń klasztornych, podporządkowanych prepozytowi z Miechowa.

Średniowieczne szpitalnictwo nie obejmowało swym zasięgiem ludzi dotkniętych trędem, dla których organizowano leprozoria (łac. *lepra* – trąd). Pierwsze tego typu miejsca odosobnienia dla ludzi trędowatych zakładano w basenie Morza Śródziemnego, począwszy od IV w. n.e. Dwieście lat później organizowano je na terenie całej Europy. Tylko na obszarze Francji funkcjonowało w XIII w. około 4 tys. leprozoriów. W Polsce pierwsze leprozorium powstało w Środzie Śląskiej w 1234 roku.

Izolacja osób trędowatych od ludzi zdrowych była obowiązkowa i towarzyszył jej swoisty rytuał polegający na tym, że trędowaty otrzymywał odpowiedni dokument, którego posiadanie wykluczało umieszczenie go w jakiegokolwiek placówce szpitalnej. Ponadto trędowaci dostawali własny zestaw przedmiotów codziennego użytku, ubierali się w szaty wskazujące na ich odmienność. W miejscach publicznych objawiali swe nadejście kołatką lub dzwoneczkiem. Zwyczaj nakazywał, by trędowaty, który chce porozmawiać z osobą zdrową, ustawiał się pod wiatr. Za ucieczkę z leprozorium groziły dotkliwe kary, nie wyłączając kary śmierci. Do XIV w. ludźmi trędowatymi zajmował się zakon p.w. św. Łazarza, zamknięty po epidemii „czarnej śmierci”, której ofiarą w połowie XIV w. padła trzecia część ludności kontynentu europejskiego.

Los osób głuchych w średniowieczu wyznaczały standardy religijne. Ludzi dotkniętych głuchotą uważano powszechnie za grzeszników. W jakiejś mierze dowód na to twierdzenie może stanowić fakt, że praktycznie nie zachowały się żadne świadectwa (na przykład ikonograficzne, pisane) z ich udziałem (Szostek, 1997).

We wczesnym średniowieczu św. Augustyn z Hippony (354–430) – inspirowany Arystotelesem – uznał głuchych za niezdolnych do zrozumienia i przyjęcia prawd wia-

ry chrześcijańskiej. Autorytet Arystotelesa i Augustyna zaważyły na negatywnej ocenie osób niesłyszących przez wiele następnych stuleci. Taką samą argumentacją posłużył się najwybitniejszy myśliciel chrześcijańskiej Europy św. Tomasz z Akwinu, który w traktacie *O wierze* twierdził, że: „Człowiek musi zatem mieć również zmysły, aby móc poznawać umysłowo. Świadczy o tym to, że jeśli komuś zabraknie jednego zmysłu zabraknie mu wiedzy o (tych rzeczach) zmysłowych, które tym zmysłem poznajemy, na przykład ślepy od urodzenia nie może mieć wiedzy o kolorach” (2000, s. 91). Pomimo stereotypowego postrzegania głuchoty w V w., Kościół katolicki zezwolił na udzielanie głuchym sakramentu chrztu, a w XII w. na zawieranie małżeństw (papież Innocenty II). W XIII w. dopuszczono osoby niesłyszące do sakramentu pokuty. Przez całe średniowiecze utrzymała się prawna ocena osób głuchych, wypracowana w Kodeksie Justyniana (Adamiec, 2002).

Ludzie głusi zajmowali w średniowieczu niską pozycję społeczną. Na dowód tego warto przywołać osobiste doświadczenia Teresy z Kartageny (XV w.), która opisała jak ją traktowała społeczność zakonna. Trzeba przy tym dodać, że była to wykształcona kobieta, która miała za sobą okres studiów w Salamance i pochodziła z bardzo zamożnej rodziny. Z chwilą utraty słuchu w 20. roku życia trafiła do klasztoru w Burgos. Pomimo tego, że potrafiła mówić, wybrała milczenie, co było powodem wielu krzywd, jakich doznała ze strony społeczności klasztornej, uważającej ją za osobę gorszą od innych (tamże, s. 284–285).

Przykład pozytywnego stosunku do głuchoty odnajdujemy we wczesnym średniowieczu na Rusi. Tak jak w Europie, opieką nad potrzebującymi na Rusi zajmowały się klasztory i kościoły (cerkwie). Działania te wspierały władze świeckie na czele z księciem Włodzimierzem I Wielkim, który na mocy specjalnych ukazów (koniec X w.) uregulował zadania opiekuńcze w swym państwie. Szczególne osiągnięcia w opiece nad ubogimi i niepełnosprawnymi były zasługą Ławry Kijowsko-Pieczerskiej, założonej w 1072 r. W klasztorze tym ludzie głusi mogli liczyć na pomoc lekarską. Organizowano dla nich osobne pomieszczenia i przysposabiano do pracy.

Wiedza medyczna doby średniowiecza w zakresie leczenia osób głuchych opierała się na dziełach arabskich (Avicenna) oraz starożytnych traktatach Hipokratesa i Galena. Zdarzało się, że jedną z form terapii było wlewanie do uszu soku z cebuli, wpuszczanie dżdżownic lub uderzanie w obecności głuchego w bębny.

Zachowało się jednak świadectwo – być może pierwsze w dziejach – przywrócenia mowy niememu chłopcu. Wydarzenie to opisuje Beda Czcigodny (łac. *Venerabilis*) w *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* („Historii kościelnej narodu angielskiego”). Według Bedy ojcem takiego sukcesu miał być biskup Yorku John z Beverly, który w VII w. zdołał nauczyć chłopca wymawiać głoski, a potem sylaby. Sposób, w jaki się komunikowali, wskazuje na użycie migów (gestów) (za: Kirejczyk, 1967, s. 47–48).

Wiara w uzdrowienie osoby niesłyszącej była jednak na ogół bardzo mała. Ze 185 woskowych wotów dziękczynnych, złożonych w latach 1430–1520 w jednej ze świątyń na ziemiach polskich, tylko jedno symbolizowało język i 2 uszy, pozostałych 25 wotów symbolizowało oczy, 23 nogi a 19 ręce (Kiersnowski, 1977).

W średniowiecznej ikonografii osobę głuchą symbolizował przytknięty do ust lub ucha palec wskazujący. Grymas twarzy symbolizował osobę chorą psychicznie, a opaska lub laska była atrybutem niewidomego.

Najwięcej świadectw odnoszących się do świata ludzi głuchych ma związek ze sposobami, w jaki się porozumiewali. Gesty i znaki, jakimi się komunikowali, były potępiane aż do XII w., gdyż uważano, że mają one pogański rodowód. Twierdził tak między innymi Piotr Abelard, uczony i wzięty wykładowca z XI w., który w liście do Heloizy pisał: „Należy bezwzględnie tępić każde nadużywanie rozmowy za pomocą znaków i słów (...) ponieważ kryje się w tym wielkie niebezpieczeństwo (...) Aby więc w jakiś sposób zapobiec tej zgubnej chorobie, starajmy się zachować ściśle milczenie (...) przy nabożeństwie, w klasztorze, sypialni, jadalni, przy jedzeniu i w kuchni (...) po zakończeniu modlitw” (1968, s. 246).

Stosowanie znaków nieobce było benedyktynom. Zgodnie z regułą św. Benedykta milczenie uznawano za cnotę życia zakonnego. System znaków istniał w słynnym z odnowy życia zakonnego opactwie w Cluny. Za pomocą znaków odmawiał modlitwy św. Franciszek z Asyżu. O istnieniu ręcznego alfabetu dowiadujemy się za sprawą św. Bonawentury, który wykorzystywał znaki podczas spowiedzi głuchych w Hiszpanii, w XIII wieku. Podobne alfabety wykorzystywano w Anglii i we Włoszech.

O istnieniu znaków pisze Giovanni Boccaccio, autor *Dekameronu*, który w opisie życia zakonnego wspomina o istnieniu osób głuchych, posługujących się własnymi gestami. W świetle świadectw Boccaccia (1983) można przyjąć, że osoby głuche były traktowane przez społeczeństwo z lekceważeniem.

Wspomniane znaki wzbudzały niekiedy taką ciekawość współczesnych, że prowadzili oni eksperymenty, chcąc zgłębić mechanizmy powstania takiej mowy. W XIII w. Fryderyk II Hohenstauf – w poszukiwaniu mowy praojców – zakazał rozmów przy noworodkach. Okazało się, że dzieci samorzutnie dążyły do wytworzenia znaków, którymi się komunikowały. Takie same obserwacje poczynił w XV w. król Szkocji Jakub IV, śledzący z zainteresowaniem etapy rozwoju dzieci przekazanych pod opiekę głuchej kobiety.

Do XV w. wykształciło się kilka systemów znaków (stosowanych było od kilkudziesięciu do ok. 500). Z tego też stulecia pochodzi książka niderlandzkiego humanisty Rudolfa Agrykoli, pod tytułem *De inventione dialectica*, w której opisywany jest przypadek nauczania głuchoniemego ucznia (za: Kirejczyk, 1967, s. 48).

W czasach cesarza Justyniana I podjęto pierwsze próby organizowania placówek opiekuńczo-wychowawczych wyłącznie dla dzieci. Ustanawiano je na mocy zarządzeń cesarskich. Dzieci moralnie zaniedbane i niczyje umieszczano w domach dla sierot (*orfanotrofiach*) i w domach dla podrzutek (*brefortrofiach*). Dziewczęta trafiały do domów opiekuńczych, zwanych domami pokuty (Giedroyc, 1908, s. 3).

W Europie Zachodniej pierwszy zakład opiekuńczy dla podrzutek założył arcybiskup Dattheus w Mediolanie. Przebywały w nim do ukończenia 7. roku życia, w wieku kilkunastu lat oddawano je na naukę rzemiosła. Za przykładem Mediolanu poszły inne miasta, między innymi Siena (832) i Padwa (1000) (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 38).

Pomimo istnienia rozlicznych form i widocznych działań podejmowanych przez Kościół katolicki w zakresie zapobiegania bezdomności, pomoc była niewystarczająca. Władze świeckie dopiero w końcu średniowiecza zaczęły tworzyć zakłady dla dzieci zaniedbanych moralnie i porzuconych. Przyjmuje się, że najstarszy dom dla sierot powstał w Norymberdze (1338).

W okresie średniowiecza duży problem stanowiła sprawa ubóstwa. Bieda miała bezpośrednie przełożenie na zjawisko żebractwa. Rzesze żebraków stwarzały niebezpieczeństwo na drogach, w zakamarkach i na ulicach miast. Aby temu zapobiec, samorządy miejskie czyniły próby ustawowych regulacji zasad zbierania jałmużny. Gdziekolwiek nakładały na żebraków obowiązek pracy. W Anglii Król Edward III, w połowie XV w., na mocy przepisów *Ordinance of Labourers* nałożył obowiązek pracy na wszystkich bezdomnych od 10. roku życia (za: Geremek, 1989, s. 100). W analogicznym okresie obowiązek pracy na bezdomnych nałożyły kastylijskie Kortezy. W Brukseli przepisy takie wydano w 1423 r. i obejmowały one wszystkich żebraków od 10. do 60. roku życia. Kolejnym miastem, w którym wprowadzono takie zarządzenia, była Norymberga. Osobom sprzeciwiającym się im groziła kara wydalenia z miasta (Geremek, 1989, s. 88).

Na ziemiach polskich w statucie Jana Olbrachta z 1496 r. mówi się o żebractwie jako o „skażeniu ducha chrześcijańskiego”. Król ten podejmował próby licencjonowania żebraków, wpisywanych do tzw. kontyngentów żebrzących. Gwarantem bezpieczeństwa publicznego był urząd starosty, utworzony w Polsce na wzór czeski przez króla Wacława II, w końcu XIII wieku.

W epoce średniowiecza nie zajmowano się specjalnie małoletnimi przestępcami. Środkiem wychowawczym wobec młodocianych przestępców była kara chłosty, a gdy ta nie skutkowała, umieszczano ich wraz z dorosłymi przestępcami w więzieniach. Mniej zdemoralizowanych lokowano w przytułkach i szpitalach. Dzieci zaniedbane moralnie trafiały do przytułków. Z zachowanych świadectw wynika, że funkcje takie spełniał przytułek grudziądzki (od 1382) i Tarnowski Dom Sierot, założony przez biskupa Zbigniewa Oleśnickiego w 1448 r. (Giedroyc, 1908, s. 3). Podstawowym środkiem wychowawczym stosowanym we wspomnianych placówkach było nauczanie oraz przysposobienie rzemieślnicze.

Przepisy prawa średniowiecznego zawierały niejednokrotnie postanowienia zmniejszające lub całkowicie oddalające odpowiedzialność karną małoletnich. Prawo saskie wykluczało karę śmierci wobec małoletnich. Tylko w wyjątkowych okolicznościach zobowiązywano ich do opłat za krzywdy spowodowane swym postępowaniem (Mszczuj-Kierski, 1898, s. 5).

Należy zauważyć, że przepisy prawa magdeburskiego, rozpowszechnionego w Europie Środkowej i Wschodniej, znacznie różniły się od zapisów prawa ziemskiego. W pewnych regionach Europy siła oddziaływania norm zwyczajowych, pomimo stosowania przepisów prawa rzymskiego, była tak duża, że w wymierzaniu kary nie szukano rozgraniczenia wieku sprawcy. W przepisach francuskiego prawa zwyczajowego okręgu Beauvais z XIII w. notowano: „Aby nie śmiano czynić zła, a jeżeli się ktoś ośmieli, niechaj na własnym ciele odczuje karę odpowiednią do przewinienia” (za: Geremek, 1972, s. 57).

Prawo magdeburskie na ziemiach polskich zawierało klauzulę, w której rozróżniano dwa okresy wieku dziecięcego. Pierwszy obejmował okres od urodzenia do 7 lat i traktowany był jako czas zupełnej niepoczytalności. Wiek młodociany od 7. do 14. roku życia (u dziewcząt do 13 lat), uznawany był za okres względnej lub warunkowej karalności. Według Bartłomieja Groickiego, autora dzieła *Porządek sądów y spraw miejskich prawa magdeburskiego*, dzieci, które „baczenia a rozumu nie mają, ani co iesz złość a zdrada nie znaią” nie mogły stawać przed sądem i ponosić odpowiedzialności karnej.

Jeśli jednak ich zachowanie cechowały złe skłonności, to wyroki zapadające w świetle prawa magdeburskiego były zbliżone do orzecznictwa w sprawach dorosłych. Wiek młodociany od 7 do 14 lat obejmował dwie kategorie osób: *infantiae proximi* i *pubertati proximi*. Pierwsi nie byli skazywani na śmierć, nie poddawano ich torturom, zaś w przypadku zabójstwa, okaleczenia lub kradzieży – przymuszano ich do zadośćuczynienia pieniężnego na rzecz samych poszkodowanych bądź ich rodzin: „Dziecię, póki do lat roztropnych nie przydzie, ożadny występ n gardle nie ma być karano. Jeśliby też kogo zabił albo chronił tedy Opiekun z iego Imienia powinien to nagrodzić y zapłacić, także y szkody, któryby dziecę uczyniło, gdyby na nie wedle prawa doniesiono” (za: Groicki, 1958, s. 58).

Pubertati proximi byli karani na równi z pełnoletnimi przestępcami za swe zbrodnie, popełnione ze świadomością i pełnym rozeznaniam czynu. Bartłomiej Groicki w swych *Artykułach i Porządku* podaje wiele przykładów humanitarnego traktowania nieletnich. Wyliczając „persony od męki wolne” wspomina o niedorostkach młodszych „niż czternaście lat, którzy w pręgi miotłami maią być karani”. Podaje także, że „karanie na gardle albo na zdrowiu, tedy tym personom ma być odwołczono: dziećci, które ieszcze ku katom nie przyszło, a opieki aby nie miał: Tedy odkładają do drugiego sądu, aby opiekuna miał... Ale ieśliby był ieszcze bliższy dzieciństwa niżli lat ustawionych, to jest czternaście lat: tedy nie ma być karan na gardle, ale opiekun zaś zapłacić ma”. Píše też: „Dziecię a szalony, gwałtu uczynić nie mogą: bo gwałtu nie może nikt uczynić, iedno ci co to czynią umyślnie a dobrowolnie: a dzieci y szaleni, ci rozmysłu nie maią: A tak na gardle nie mają być karani, tylko szkody, które uczynią, mają być płacone” (tamże, s. 7–9).

Przepisy prawa ziemskiego, określane często jako znane „od niepamiętnych czasów”, były kategoryczne i na ogół bardzo surowe dla młodocianych przestępców, którzy nie mogli liczyć na złagodzenie kary. Prawo stanowione zyskiwało na znaczeniu stopniowo, od XIV wieku. Obok praw stanowionych przez władze centralne przepisy z zakresu prawa sądowego (tzw. *lauda*) o zasięgu lokalnym wydawane były przez sejmiki szlacheckie.

BIBLIOGRAFIA

- Abelard, *Listy Abelarda do Heloizy*, Warszawa 1968.
- Adamiec T., *Głuchoniemi i świadectwa ich życia w historii cywilizacji europejskiej od starożytności do końca XVIII wieku* (rozprawa doktorska, APS, sygn. 314), Warszawa 2002.
- Antosiewicz K., *Opieka nad dziećmi w Zakonie Świętego Ducha w Krakowie (1220–1788)*, w: E. Wiśniowski (red.), *Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich*, Lublin 1984.
- Bardach J., Leśnodorski B., Pietrzak M., *Historia ustroju i prawa polskiego*, Warszawa 1994.
- Bilikiewicz T., Gallus J., *Psychiatria polska na tle dziejowym*, Warszawa 1962.
- Boccaccio G., *Dekameron*, Warszawa 1983.
- Encyklopedia Kościelna*, t. XXIII, wydana przez Michała Nowodworskiego, Warszawa 1905.
- Fierek H., Fierek-Kaźmierowska M., *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991.
- Geremek B., *Życie codzienne w Paryżu Franciszka Villona*, Warszawa 1972.
- Geremek B., *Litość i szubienica*, Warszawa 1989.

- Giedroyc F., *Zapiski do dziejów szpitalnictwa w dawnej Polsce*, Warszawa 1908.
- Groicki B., *Artykuły prawa Magdeburgskiego które zowią Speculum Saxonum, z łacińskiego języka na Polski przełożone*, Kraków 1618 (reprint z 1958 r.).
- Hergenröther J., *Historia powszechna Kościoła katolickiego*, Warszawa 1901.
- Ihnatowicz I., Mączak A., Zientara B., Żarnowski J., *Spółceństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1988.
- Kiersnowski R., *Życie codzienne na Śląsku w wiekach średnich*, Warszawa 1977.
- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967.
- Kumor B., *Historia Kościoła*, t. I–III, Lublin 2001.
- Leś E., *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000.
- Mszczuj-Kierski K., *O Odpowiedzialności karnej małoletnich przestępców podług prawa polskiego*, Warszawa 1898.
- Pelczar J., *Zarys dziejów miłosierdzia w Kościele katolickim*, Kraków 1916.
- Reinhardt W., *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009.
- Rothe A., *Rys dziejów psychiatrii w Polsce*, Warszawa 1893.
- Sobańska-Bondaruk M., Lenard S.B., *Wiek V–XV w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów*, Warszawa 1997.
- Szostek T., *Exemplum w polskim średniowieczu*, Warszawa 1997.
- Tomasz z Akwinu, *Traktat o wierze*, Poznań 2000.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.

CZŁOWIEK NIEPEŁNOSPRAWNY W ŚWIECIE RENESANSU. HUMANIZM I REFORMACJA WOBEC NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI W CZASACH NOWOŻYTNYCH

Powszechnie przyjmuje się, że schyłek średniowiecza przypada w Europie na wiek XV. Początek ery nowożytnej otwiera kilka ważnych wydarzeń, które zdeterminowały bieg wypadków w wielu obszarach ówczesnego życia, między innymi w aspekcie społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturowym.

Ogromne znaczenie dla rozwoju ideałów renesansowych miało opanowanie i upowszechnienie przez mogunckiego złotnika Jana Gutenberga czcionki drukarskiej. Druk książek skutkowało rewolucją wydawniczą. Książki stawały się tańsze i bardziej dostępne, a wiedza z nich czerpana służyła polemikom różnorodnych ruchów religijnych, w ramach reformacji i kontrreformacji. Sprawa ta nabrała szczególnego znaczenia w czasach wystąpień reformatorów religijnych Marcina Lutra i Jana Kalwina, w drugim i trzecim dziesięcioleciu XVI w. i w czasach późniejszych, w dobie rywalizacji religijnej protestantów z katolikami.

Dla rozwoju ideałów humanistycznych oraz upowszechnienia spuścizny grecko-rzymskiej w ojczyźnie odrodzenia – Italii – przysłużyli się Turcy osmańscy, którzy w 1453 r. opanowali Konstantynopol, zadając ostatecznie cios tysiącletniej historii Bizancjum. W następstwie tego wydarzenia doszło do prawdziwego exodusu ludności, a w wielu włoskich miastach pojawili się greccy uczeni, współtworząc klimat dla rozwoju nowego, postępowego światopoglądu, obejmującego spuściznę antyku.

O ekonomicznym i politycznym kształcie Europy miały przesądzić odkrycia geograficzne będące dziełem portugalskich i hiszpańskich marynarzy, zaś odkrycie przez Krzysztofa Kolumba nowego kontynentu w 1492 r. stanowi od lat wyraźną linię rozdzielającą dwie epoki: średniowiecze od starożytności. Opanowanie nowych lądów skutkowało powstaniem imperiów kolonialnych i trwającą przez następne stulecia rywalizacją polityczną wielu mocarstw, zmagających się na lądach i oceanach.

Renesans zrodził się na płaszczyźnie negacji średniowiecznych ideałów. Człowiek nowej ery bazował na dokonaniach ludzi starożytności, wybierając dla siebie to co najlepsze ze spuścizny cywilizacyjnej Greków i Rzymian. Tak zrodził się humanizm (łac. *humanus* – ludzki), jeden z najważniejszych – obok reformacji – prądów tamtej epoki. W sferze światopoglądowej często cytowano rzymskiego komediopisarza Terencjusza, mawiającego: „Jestem człowiekiem i sadzę, że nic, co ludzkie nie jest mi obce”.

Epoka renesansu (XVI w.) przyniosła wiele doniosłych zmian w życiu narodów europejskich. Recepcji grecko-rzymskiej myśli filozoficznej, spuścizny literackiej, sztuki budowlanej, towarzyszyły zjawiska zjednoczeniowe (Polska, Niemcy, Italia, Niderlandy), kształtowanie się monarchii narodowych, rozwój ośrodków miejskich i nowych centrów życia gospodarczego w Europie Zachodniej (zaczątki kapitalizmu). Wzrost gospodarczy odbywał się w warunkach eksplozji demograficznej, postępu w zakresie higieny i wiedzy medycznej, wreszcie w atmosferze poprawy warunków życia, przynajmniej w przypadku części ludności Europy.

Postępowe ideały renesansowe znalazły wyraz w edukacji i w programach szkolnych, a ich nagłaśnianiem zajmowało się liczne grono wybitnych humanistów na czele z Erazmem z Rotterdamu, Janem Ludwikiem Vivesem, a na gruncie polskim Andrzejem Fryczem Modrzewskim, Szymonem Maryckim i Sebastianem Petrycym.

Z początkiem nowej epoki, chełpiącej się nowoczesnością a jednocześnie nawrotem do najlepszych osiągnięć starożytnych cywilizacji, interesowano się zagadnieniami dobrego i moralnego wychowania, bardzo ważnego między innymi z punktu widzenia troski o młodzież sprawiającą problemy wychowawcze lub łamiącą prawo.

Erazm z Rotterdamu (1467–1536), jeszcze za życia okrzyknięty księciem humanistów, pisząc w duchu ideałów swej epoki, które w dużej mierze sam ukształtował, wyraźnie stawał po stronie osób pokrzywdzonych na skutek błędnego oddziaływania wychowawczego. Od nauczycieli domagał się rzetelnej wiedzy i przede wszystkim moralności opartej na światopoglądzie chrześcijańskim. Potępiał kary fizyczne, nagminnie stosowane w edukacji szkolnej. Uwagi na ten temat zawarł w traktacie zatytułowanym *Wykład o potrzebie kształcenia chłopców zaraz od urodzenia w cnocie i naukach* (1529). Według Erazma kluczem do moralnego życia było nie tyle wymierzanie kar, co strach wychowanka przed ich zastosowaniem. Siłę przeciwstawiając łagodność, Erazm sprzeciwiał się chłości i upokarzaniu uczniów przy byle sposobności. Pisał: „Nie ma nic gorszego, jak przyzwyczajając (je) do chłosty, bo nadmiar bicia sprawia, że chłopak zdolny i dumny, staje się nieokiełznany, bierniejszy, wpada w rozpacz, ciało przestaje odczuwać razy, a duch twardnieje i nie słyszy perswazji”. Parafrazując słowa Wergiliusza: „Praca uporczywa wszystko przewycięża” – przyczynił się do kształtowania społecznych zapatrywań na sposób postrzegania więźniów (także dzieci i młodzieży), uznawanych wówczas za całkowicie zdemoralizowanych i tym samym pozbawionych szans na poprawę i socjalizację (za: Tomasik, 1976, s. 33; Kot, 1929, cz. II).

Erazm radził, aby dzieci zaniedbane moralnie, które nie chciały przyjmować dobrodziejstw edukacji szkolnej, wydalac z szkół i kierować na wieś, gdzie miały się sposobić w pracach gospodarskich (Lipkowski, 1966, s. 66). Bezsprzecznie najbardziej znaną i najczęściej czytana książką Erazma była *Pochwała głupoty*, w której przedstawione zostały, w sposób krytyczny i poniekąd komiczny, poszczególne grupy społeczne szesnastowiecznej Europy. Książka ta, wielokrotnie wydawana za życia Erazma, zawierała wiele wskazówek dotyczących kształtowania charakteru wychowanka i zasad dobrego zachowania na każdą okazję (Wołoszyn, 1995).

Jan Ludwik Vives (1492–1540), przyjaciel Erazma, a przy tym wielki uczyony, poliglota i czołowy humanista europejski, pochodził z Hiszpanii. Własne przemyślenia na temat nauczania i wychowania młodzieży zamieścił w dwu dziełach: *O naukach* (1531) i *O duszy i życiu* (1538). Zagadnienia, mieszczące się w przedziale oddziaływania reso-

cializacyjnego, przedstawił na łamach książki pod tytułem „O wspieraniu ubogich” (*De subventionem pauperum*). W dziele tym nakreślił program działań strukturalnych na rzecz osób biednych i pokrzywdzonych przez los. Twierdził, że receptą na ograniczenie powszechnej w jego czasach patologii żebractwa i przestępczości jest odpowiednia i konsekwentna polityka samorządów gminnych, które powinny – w duchu braterstwa chrześcijańskiego – organizować różne formy wspomaganie i zatrudnienia dla osób biednych, zdemoralizowanych, a także dla kalek i chorych. Żądał zniesienia tortur, które uznał za hańbę chrześcijaństwa. Pogląd ten rozwinął Michel de Montaigne w 1580 r. w książce *Próby* (Reinhardt, 2009, s. 321).

Vives wychowanie dzieci pojmował jako proces rozpoczynający się w dzieciństwie. Rodzinę uznał za pierwotną i najlepszą instytucję wychowawczą. Edukacja szkolna miała na celu przekazanie uczniom wiedzy. Za równie ważne uznał ugruntowanie w wychowankach religijności. Właściwa praca wychowawcza miała chronić przed demoralizacją młodego pokolenia. Vives, niejako na wzór Platona, pozytywnie odnosił się do instytucji cenzora. Dla dzieci zdemoralizowanych przewidywał powoływanie zakładów, w których wychowawcy zajmowaliby się poprawą charakteru wychowanków, między innymi przez pracę i przysposobienie zawodowe. Z teoretycznych dezyderatów Vivesa, dotyczących wychowawczej funkcji pracy, korzystały samorządy licznych miast niderlandzkich a potem sąsiednich państw. Miasta, takie jak Bazylea, Ypres, Strasburg, idąc za wskazówkami Vivesa w kwestii planowych działań opiekuńczych, znacznie ograniczyły proceder żebractwa i przestępczości. Vives postulował ponadto łagodne obchodzenie się z osobami psychicznie chorymi i kalekami.

Na gruncie polskim poglądy bliskie ideałom Erazma i Vivesa głosił Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572). Zaprezentował je najpełniej w dziele *O poprawie Rzeczypospolitej* (1551). Pisząc na temat wychowania kładł szczególny nacisk na istotę kształtowania w dziecku zasad etycznych, opartych na zasadach życia chrześcijańskiego. Postulował, odwołując się do ideałów platońskich, aby kształtowanie dobrych obyczajów miało znamiona świadomych, bardzo starannych i konsekwentnych działań ze strony domu rodzinnego. Namawiał rodziców do szczególnej troski oraz ostrożności, pisząc: „Niech tedy baczą by chłopcy i dziewczęta nie przepędzali pierwszych swych lat na próżniactwie, niech się starają dawać im zawsze jakąś pracę, a także niech żądają od nich zdania sprawy z tej pracy” (Możdżeń, 1998, s. 68; Modrzewski, 1953). Modrzewski, kreśląc własny, oryginalny projekt reformy Rzeczypospolitej w XVI w., położył szczególny nacisk na zasady życia społecznego. Piętnował żebractwo, postulując wprowadzenie nakazu pracy dla tej kategorii osób. Jednocześnie uważał, że ubodzy i ludzie chorzy winni być objęci opieką świadczoną przez władze publiczne. Niewiele z postulatów Modrzewskiego zostało wprowadzonych w realia codziennego życia Rzeczypospolitej. Istniejące na ziemiach polskich placówki (szpitale) nie spełniały wymogów instytucji, o których wspominał Modrzewski.

Kwestie wychowania młodzieży podejmował Mikołaj Rej (1505–1569), nazywany „nauczycielem narodu”. Piśmiennictwo Reja było wytworem oryginalnym, na wskroś polskim, powstałym w umyśle polskiego szlachcica i do stanu szlacheckiego adresowanym. Rej postrzegał wychowanie i edukację dzieci i młodzieży w sposób konserwatywny, oparty na ideałach religijnych, etyce i poszanowaniu kultury polskiej. W *Wizerunku* i *Zwierciadle* nakreślił ideał wychowawczy polskiej szlachty, żyjącej na łonie

natury, hołdującej pracowitości, zaangażowanej w sprawy publiczne, a nade wszystko przygotowanej do pomnażania dobrobytu ojczyzny i w razie potrzeby jej obrony (Kurdybacha, 1976).

W końcu XVI w. interesujące uwagi na temat demoralizacji młodzieży sformułował Sebastian Klonowic (1550–1602). W napisanym przez siebie poemacie *Worek Judaszów* bardzo zręcznie w poetycki sposób opisał mechanizmy złego postępowania oraz różnego typu wykroczenia i kary, na jakie narażali się potencjalni przestępcy. Pisząc w jednym z podrozdziałów zatytułowanym *O przyczynach waszego złego, to jest o próżnowaniu, rozkoszy i z nich pochodzącym ubóstwie*, wnioskował: „Dobrze powiedział jedne, źle się czynić uczą. Ludzie, gdy nic nie czynią, a brzuch tylko tuczą. Bowiem gnuśne lenistwo, luźne próżnowanie Bez prace, bez frasunku chce mieć wychowanie. Nie ma się do niczego, śmierdzi mu robota, Miła mu epikurska rozkosz i pieszczota. Bowiem człowiek leniwy leży, siedzi, stoi. Ni się ludzi nie wstydzi, ni się Boga boi” (Klonowic, 1920, s. 51).

U schyłku średniowiecza i jednocześnie na progu ery nowożytnej, pod wpływem ideałów renesansowych, a przede wszystkim w duchu postępującej w Europie reformacji, zaszły zmiany w dotychczasowym systemie opieki społecznej. Kościół katolicki, posiadający w dobie średniowiecza monopol w dziedzinie szpitalnictwa, utracił część wpływów na rzecz nowych grup wyznaniowych (luteran, kalwinów, anglikanów) oraz władz świeckich, dążących do objęcia nadzoru nad placówkami opiekuńczymi. Poszukiwano skuteczniejszych niż w średniowieczu metod pracy i opieki nad osobami z marginesu społecznego. Było to tym bardziej uzasadnione, że liczne europejskie miasta zmagaly się z plagą przestępczości, żebractwa i włóczęgostwa, a także chorób i nędzy. Aby temu zaradzić, władze niektórych miast wydawały przepisy, wprowadzające nakaz pracy i zakaz włóczęgostwa. Pośród tych osób sporą grupę stanowili nieletni, w tym dzieci, a także osoby niepełnosprawne. Działania te zyskiwały wielu zwolenników, między innymi szkockiego duchownego Johna Majora, który dowodził, że najlepszym sposobem na ograniczenie plagi ubóstwa jest właśnie zatrudnienie ogromnych rzesz żebraków i włóczęgów. Wyplacanie jałmużny rezerwował wyłącznie dla osób naprawdę niezdolnych do pracy (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 43).

We Francji, na mocy decyzji króla Franciszka I, nadzór nad szpitalami przejęły władze świeckie. Zarządzenie to wprowadzono najpierw w Paryżu, a następnie w całym kraju (1545). Koordynacja działań opiekuńczych we Francji pozwoliła na znaczne ograniczenie skali przestępczości, żebractwa i bezdomności. Franciszek I unowocześnił przepisy z zakresu prawa karnego. W 1545 r. we Francji zakazano stosowania kar cielesnych względem dzieci. Francja w drugiej połowie XVI w. – w duchu kodeksu Justyniana – stosowała złagodzony wymiar kar w stosunku do małoletnich, jak również wobec osób do 25. roku życia.

Tendencje do sekularyzacji opieki społecznej występowały również na ziemiach niemieckich, gdzie cesarz Karol V (1530) zobowiązał władze miejskie do prowadzenia nadzoru nad szpitalami i roztoczenia opieki nad osobami niezdolnymi do pracy, pochodzącymi z marginesu społecznego. Rozdrobienie feudalne w Rzeszy powodowało, że miasta na swój sposób zmagaly się z licznymi patologiami społecznymi. Dominował pogląd, wsparty etyką luterańską opartą na etosie pracy i praworządności, że z punktu widzenia interesu praworządnych obywateli praca stanowi najbardziej pożądany czynnik zwalczania wszelkich plag społecznych.

Na ziemiach niemieckich wychowanie do pracy stało się najważniejszym składnikiem działalności wychowawczej. Ustawę zabraniającą żebractwa wydały władze Norymbergi w 1522 r. Przewidywano w niej kary dla rodziców, którzy zmuszali własne dzieci do żebractwa. Przy szpitalach zakładano oddziały o charakterze zakładów wychowawczych. Umieszczano w nich nieletnich żebraków (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 20). Wychowanie przez pracę odbywało się w nowo powstających manufakturach. Samorząd Norymbergi wydał stosowne zarządzenia w sprawie przyjmowania przez cechy na naukę zawodu dzieci zaniedbane wychowawczo. Podobne rozwiązania stosowano w Augsburgu od lat 30. XVI w., a następnie w innych miastach niemieckich. W okresie od 1522 do 1530 r. ponad 30 miast Rzeszy niemieckiej wprowadziło własne regulacje dotyczące ubogich. Należy jednakże zauważyć, że na tym tle dochodziło do licznych nadużyć prowadzących do wykorzystywania osób zaniedbanych wychowawczo, traktowanych często jako tania siła robocza (Reinhardt, 2009, s. 411).

Reorganizacja opieki społecznej w Rzeszy w pierwszej połowie XVI w. i w latach późniejszych prowadzona była w duchu nauk i działalności Marcina Lutra (1483–1546), który negatywnie odnosił się do żebractwa. Twierdził, że praca jest obowiązkiem każdego chrześcijanina, zaś uchylanie się od niej uznawał za grzech. Według Lutra sporą część społeczności żebraczej stanowili zwykli oszuści i takim nie należy się wsparcie społeczne (za: Geremek, 1989, s. 217). Pod wpływem działalności religijnej i poglądów społecznych Lutra w licznych miastach niemieckich przystąpiono do zwalczania żebractwa, powstawały rejestry ubogich, organizowano dla nich zatrudnienie.

Formy opieki wypracowane przez luteran nie obejmowały jednostek upośledzonych umysłowo. Luter, a po nim także Jan Kalwin, uważali, że upośledzonych należy usuwać poza margines życia społecznego. Luter wyraził to dosadnie głosząc pogląd, że „dzieci szatana” trzeba „pozabawić ciała” (za: Lipkowski, 1977, s. 180). Tak samo odnosił się Luter do dzieci o zniekształconym wyglądzie, których nie radził wychowywać (Reinhardt, 2009, s. 152).

Pogląd Lutra na osoby upośledzone umysłowo, a także chore psychicznie, zyskał wielu zwolenników w czasach odrodzenia. W związku z tym na ziemiach niemieckich można znaleźć nieliczne formy opieki nad obłąkanymi zorganizowane w miastach: Esslingen (1544) i Frankfurcie nad Menem (1600).

Na przełomie XVI i XVII w. poczyniono udane próby zbadania przyczyn upośledzenia umysłowego i chorób psychicznych. Działania w tym kierunku podejmowali europejscy lekarze jeszcze w XIV w., w ramach świadczonej wówczas opieki szpitalnej, ale były one bezowocne. Przełom w tej sprawie dokonał się za sprawą lekarza z Bazylei Feliksa Platera (1530–1614). Wydane przez niego prace pod tytułem *Obserwacje* (1614) i *Praktyka lekarska* (1625) zawierały pierwszą klasyfikację chorób psychicznych. Plater dokonał różniczenia niedorozwoju umysłowego i melancholii. Wymienił kilka kategorii, wśród których znalazły się tzw. *mentis imbecillitas* – osoby z zaburzeniami intelektu, pamięci i wyobraźni. Do *mentis altenatio* zaliczył osoby z wrodzoną formą głuptactwa.

Pod wpływem osiągnięć naukowych Platera osobami psychicznie chorymi zainteresowali się lekarze i nauczyciele, mimo to dokonania nie znalazły praktycznego zastosowania i uległy zapomnieniu.

Ponadto Feliks Plater opisał przypadek osoby głuchoniemej od urodzenia. To, że nauczono ją pisać, rysować i odbierać komunikaty ze świata osób słyszących było dla

niego wystarczającym dowodem na to, że ludzie głusi dysponują odpowiednimi możliwościami poznawczymi.

W szesnastowiecznej Anglii konfiskata majątku Kościoła katolickiego dokonana przez króla Henryka VIII i Edwarda VI wykluczyła władze kościelne z dotychczasowej działalności społecznej. Odtąd zadania te miały spełniać władze świeckie, sprawujące nadzór nad szpitalami, domami poprawczymi, szkolnictwem. W pierwszej połowie XVI w. główny ciężar działań na rzecz zapobiegania żebractwu, przestępczości i ubóstwa spoczywał na radach miejskich. Korzystając ze środków pozyskanych z konfiskaty majątku Kościoła katolickiego organizowały one pracę dla osób bezdomnych, wśród których znajdowały się dzieci i młodzież.

Za panowania dynastii Tudorów (1485–1603) przyjęto w Anglii szereg ważnych zarządzeń z zakresu opieki społecznej. Prace nad nimi prowadzono w ramach angielskiego parlamentu. W angielskiej Izbie Lordów uchwalono w 1572 r. nowe podatki, przeznaczone dla biednych (tzw. *poor rates*) oraz przyjęto ustawę o zwalczaniu włóczęgostwa i kradzieży (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 60). Na początku XVII w., na mocy kolejnej uchwały parlamentu angielskiego, przyjęto „Prawo dobroczynności” oraz „Prawa ubogich” (tzw. *Poor Law*). Obydwa zarządzenia miały usprawnić współpracę na szczeblu lokalnym w zakresie opieki nad ubogimi. Prawo angielskie rozróżniało ubogich zdolnych i niezdolnych do pracy. Przepisy te dotyczyły także spraw postępowania z moralnie zaniedbanymi. Dzieci do lat 14 kierowane były do zakładów opiekuńczo-wychowawczych, starsze do pracy (tamże, s. 62).

Brytyjskie rozwiązania legislacyjne kształtowały się w jakiejś mierze pod wpływem działalności i poglądów pedagogicznych kanclerza Henryka VIII Tomasza More'a (1478–1535). More (Morus) wyznawał pogląd, że przymusowa praca stanowi najlepszy sposób na przywrócenie jednostki do norm życia społecznego. Właściciele licznych angielskich manufaktur i społeczeństwo angielskie przyjęli tę argumentację do tego stopnia, że stanowiła ona paradygmat działań wychowawczych w kilku następnych stuleciach (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 57).

Kościół rzymskokatolicki, w odpowiedzi na ruch reformacyjny, wprowadził w życie uchwały soboru trydenckiego (1545–1563). Stolica apostolska nie zrezygnowała z działalności na rzecz osób potrzebujących, wręcz obligowała duchownych do niesienia jeszcze skuteczniejszej pomocy. Symboliczna w tym względzie stała się działalność opiekuńcza, od lat 40. XVI w., duchownych ze zgromadzenia bonifratrów (Jana Bożego), zwanych Braćmi Miłosierdzia. Podobnie jak środowiska dysydenckie, katolicy traktowali włóczęgostwo i żebractwo jako naruszenie ładu społecznego. Opieką społeczną zajmowały się liczne parafie, zakony i bractwa. Kościół katolicki dążył do usprawnienia opieki na rzecz potrzebujących, także w zakresie świadczeń opartych na jałmużnie, która choć ograniczona nadal stanowiła jedno z ogniw pomocy (Reinhardt, 2009, s. 412).

Na wiek XVI przypada rozwój myśli resocjalizacyjnej, której podbudowę stanowiły szczytne imponderabilia epoki, nakazujące humanitarne podejście do zagadnień opieki społecznej.

Na terenie Anglii powstał pierwszy w Europie zakład wychowawczo-poprawczy w Bridewell, ufundowany przez króla Edwarda VI w 1553 r. Zakład mieścił się w dawnej rezydencji króla Henryka VIII. Początkowo miała to być placówka dla zdrowych

żebraków, przyuczanych do pracy w manufakturze. Z czasem zmienił się charakter placówki, w której umieszczano społem nieletnich przestępców, recydywistów, włóczęgów i żebraków. Osoby te poddawano przymusowi pracy i wychowywano w duchu religijnym. Głównym sposobem na poprawę charakteru wychowanków była praca fizyczna w dobrze zorganizowanych i licznych warsztatach rzemieślniczych (Geremek, 1989, s. 258; Kalinowski, 2005, s. 23).

Bridewell miał charakter zakładu wychowawczo-poprawczego i domu pracy. Zakład zyskał rozgłos i stał się znany w całej Europie Zachodniej, chociaż nie zawsze udawało się doprowadzić do moralnej poprawy wychowanków.

W połowie XVI stulecia kilka londyńskich domów opieki nawiązało współpracę w celu ograniczenia włóczęgostwa i żebractwa. Kolejnym ogniwem intensyfikacji działań w tym zakresie były angielskie domy pracy (tzw. workhausy), nastawione głównie na produkcję włókienniczą. Szczegółowe przepisy organizacyjne wydano w 1576 r. Dalszy rozwój tego typu placówek przypada na XVII stulecie, w którym zorganizowano na obszarze Anglii prawie 200 workhausów. Rozbudowie tego typu placówek towarzyszyły niejednokrotnie bardzo nieraz drastyczne działania wobec żebraków i włóczęgów. Oblicza się, że w latach 1530–1630 w Anglii skazano na śmierć około 75 tys. osób za włóczęgostwo (Reinhardt, 2009, s. 317).

Na podobieństwo Bridewell powstał zakład amsterdamski, utworzony z inicjatywy władz miejskich w 1595 r. Bezpośrednią przyczyną ustanowienia tej placówki, założonej jako zakład poprawy i pracy przymusowej, stała się nagłośniona przez opinię publiczną sprawa skazania na śmierć 16-letniego młodzieńca, który dopuścił się kradzieży i zabójstwa. W zakładzie przebywały osoby z wyrokiem sądowym (włóczędzy, żebracy, nieletni przestępcy, prostytutki), a także źle prowadzący się chłopcy i dziewczęta z terenu Niderlandów i z innych obszarów Europy. Przez kilka lat w zakładzie przybywali dorośli przestępcy, których od 1603 r. ulokowano w osobnym budynku, mając na uwadze negatywny wpływ, jaki wywierali na nieletnich. Uruchomiono także osobny zakład dla dziewcząt, które uczyły się robót ręcznych, między innymi przędzenia i szycia. System wychowawczy polegał na permanentnym zajmowaniu skazanych w ciągu dnia pracą. Nocą spali w osobnych celach. Motywację do dobrej, solidnej pracy stanowiło wynagrodzenie pieniężne. Pensjonariusze zakładu w Amsterdamie uczyli się czytać i pisać. Zadaniem pastora i nauczyciela było podnoszenie młodzieży na duchu i wpajanie prawd wiary chrześcijańskiej.

Zakład amsterdamski dzięki sprawnej organizacji i wydanej w 1599 r. broszurze pod tytułem *Przysłowia Salomona i inne części Starego Testamentu, odbite dla korzyści Zakładu Poprawczego w Amsterdamie* zyskał opinię czołowej placówki wychowawczej (Czerwicz, 1958, s. 15). W książeczce zatytułowanej *Cuda Św. Drwala* opisano kilkanaście przypadków pełnej resocjalizacji nieletnich włóczęgów i złodziei. Była to pierwsza tego typu publikacja, w której podjęto kwestię „wychowalności” przestępców. Jeden z opisów zawierał informacje, w jaki sposób można wyleczyć chłopca z lenistwa. Takim sposobem miało być umieszczenie go w piwnicy, z której stale musiał wypompowywać wodę, ratując się przed utonięciem (Rabinowicz, 1935, s. 9). Na wzór zakładu amsterdamskiego powstało na terenie Niderlandów więcej tego typu zakładów.

Najbardziej postępowe przeobrażenia w początkach czasów nowożytnych na gruncie niepełnosprawności dotyczyły osób niesłyszących. Świadectwa obecności tej grupy

osób w świecie ludzi pełnosprawnych stawały się coraz częstsze. Podjęto także pierwsze próby nauczania ich mowy.

Przykład zainteresowania osobami głuchymi i uznania dla ich umiejętności pozostawił sam Leonardo da Vinci (2006, s. 120–121), który w *Traktacie o malarstwie* napisał: „Dajmy przeto malarstwo pod sąd głuchego od urodzenia, a poezję niech sądzi ślepy od urodzenia. A jeśli malarstwo przedstawi właściwymi gestami przeżycia duchowe postaci działających w jakiejś sytuacji, bez wątpienia głuchy od urodzenia zrozumie działanie i zamiary działających, natomiast ślepy od urodzenia nigdy nie pojmie rzeczy przedstawionych mu przez poetę (...). Nie widzi on bowiem nigdy żadnej rzeczy, która składa się na piękno świata, to jest: światła, ciemności, barwy, bryły, postaci, położenia, oddalenia, bliskości, ruchu i spoczynku (...). Głuchy natomiast, straciwszy zmysł mniej szlachetny, choćby zarazem stracił jeszcze mowę – ponieważ nie słysząc nikogo mówiącego, nie mógł nigdy nauczyć się języka – zrozumie dobrze wszystko, co dzieje się w ciałach ludzkich, lepiej niż ten, który mówi i posiada słuch, i podobnie zrozumie dzieła malarzy i to co one przedstawiają i do czego odnoszą się ich postaci”.

Zainteresowanie osobami niesłyszącymi wywołały odkrycia geograficzne. Zdziwienie i zarazem fascynację konkwistadorów na nowo odkrytych lądach wzbudziły znaki tubylców, którzy wyśmienicie porozumiewali się za pomocą gestów. Oblicza się, że w końcu XV w. na obszarze obu Ameryk mogło być około 1200 dialektów. Znany żeglarz kapitan James Cook, podczas ekspedycji na Haiti, zapisał w swym dzienniku: „Zauważyliśmy, że kiedy oni rozmawiają między sobą, to włączają znaki do swoich słów, które są tak ekspresywne, że obcy może łatwo odczytać ich znaczenie” (za: Adamiec, 2002, s. 312).

Mowę osób głuchoniemych, przebywających w środowisku zakonnym, opisał Franciszek Rabelais (1494–1553), w dziele *Gargantua i Pantagruel*. Rabelais uznawał osoby głuchonieme za znawców mowy migowej i był przekonany, wbrew przyjętemu od starożytności stanowisku, że posiadają one potencjał intelektualny. Obraz świata głuchych pozostawiony przez Rabelais był bardzo przygnębiający. Twierdził bowiem, że w życiu codziennym społeczeństwo skazuje ich na marginalizację i zapomnienie.

Fascynację światem niesłyszących przejawiał Michel de Montaigne (1533–1592), wybitny humanista, zwany francuskim Talesem. Na kartach swego głośnego dzieła *Próby* prowadził osobiste spekulacje, z których wynika, że w czasach prehistorycznych istniał prąjęzyk, wspólny dla wszystkich mieszkańców globu. Według niego funkcję taką mógł w zadowalający sposób wypełniać język migowy. Swoje obserwacje na temat głuchych opatrzył komentarzem: „Niemowy dysputują, argumentują i opowiadają historie znakami. Widziałem w tym tak zdatnych i wyćwiczonych, iż w istocie nie brakowało im nic pod względem doskonałości porozumienia” (za: Adamiec, 2002, s. 324).

Obecność mowy głuchych odnotował również William Szekspir, który w *Henryku IV*, przedstawiając postać Ryszarda Plantageneta wspominał o komunikacji za pomocą znaków, używanych przez osoby nieme.

Pracę pedagogiczną z głuchoniemym synem podjął Geronimo Cardano z Padwy (1501–1576). Cardano był człowiekiem wykształconym w zakresie medycyny, matematyki i filozofii. Dostrzegając bogactwo znaków osób głuchych doszedł do wniosku, że posiadają one intelekt. W dziele *Paralipomena*, złożonym z sześciu osobnych tomów, pisał: „To jest pewne, że głucha osoba nauczy się pisać i czytać. Prawdą jest, że to jest

trudne, ale możliwe nawet dla takiego, który urodził się głuchy (...) głuchoniemy nauczy się pisać i czytać, ponieważ jest do tego zupełnie uzdolniony. Głuchoniemi uznają i chwalą Boga, gdyż mają duszę rozumną. Nic im nie przeszkadza zajmować się sztuką, a nawet tworzyć” (za: Adamiec, 2002, s. 319).

Cardano ustalił, że niemota jest wynikiem głuchoty, a nie wadliwego rozwoju narządów mowy. Wyróżnił: a) głuchych od urodzenia, b) ogłuchłych przed nauczeniem się mowy, c) ogłuchłych po opanowaniu mowy. Przyjął stanowisko, że komunikacja ze światem osób słyszających powinna odbywać się na piśmie. Nie wierzył w możliwość nauczania głuchych mowy dźwiękowej (za: Kirejczyk, 1967, s. 50).

Salomon Alberti (1540–1600), autor książki *Dyskusja o głuchocie i utracie słuchu*, prawdopodobnie jako pierwszy stwierdził, że mowa i słuch są odrębnymi funkcjami, niepowiązanymi ze sobą połączeniami nerwowymi. W ten sposób podważył stanowisko Hipokratesa i Arystotelesa. Swoje przypuszczenia formułował na gruncie badań naukowych opartych na dogłębnym poznaniu świadectw literackich na temat niemoty. Alberti twierdził, że niemota może być poddana leczeniu, zaś ludzie nią dotknięci mogą prowadzić normalny tryb życia w ramach społeczeństwa. Podobnie jak Cardano uznał, że sposobem na komunikowanie się ze światem ludzi słyszających może być znajomość pisma.

Wspaniałe osiągnięcia w pracy z osobami niesłyszącymi osiągnął mnich benedyktyński Pedro Ponce de Leon (Pablo de Ponce) (ok. 1508–1584). Prowadził obserwację i edukację kilkunastu niesłyszących chłopców z rodzin szlacheckich (z rodu de Velasco) w Hiszpanii. Wykształcił kilkunastu uczniów. Jeden z jego podopiecznych został księdzem, inny oficerem. Kilku wychowanków opanowało w mowie język włoski, grekę i łacinę. O swych osiągnięciach napisał: „nauczyłem ich mówić, czytać, pisać, rachować, modlić się, służyć do Mszy Świętej, znać zasady wiary i spowiadać się słowami” (za: Szczepankowski, 1999, s. 205). Sukcesy ojca Ponce de Leona przyniosły mu sławę. Mówiła o nim cała Europa, wspomina o nim także Miguel Cervantes, autor *Don Kichota*. Papież i cesarz zachęcali go do spisania swych osiągnięć, jednak Ponce zachowywał swą metodę w tajemnicy. Najistotniejsze było w niej to, aby pracę z głuchymi rozpocząć w dzieciństwie. Przedmioty, które pokazywał swym uczniom, oznaczał odpowiednikami migowymi, potem pismem, stosując jednocześnie alfabet palcowy. Na koniec nauczał ich mowy ustnej (Kirejczyk, 1967, s. 51–52).

Doświadczenia ojca Ponce de Leona wykorzystał i pogłębił inny Hiszpan, Juan Pablo Bonet (1573–1633). Był to zamożny szlachcic, a zarazem żołnierz i człowiek głęboko zaangażowany w działalność polityczną. Osobami głuchymi zainteresował się za sprawą kontaktów z rodziną de Velasco, w której zatrudniony był Manuel Ramirez de Carrion, wychowujący głuchego chłopca Luisa. Z czasem to właśnie Bonet otrzymał propozycję pracy z Luisem. Przystąpił do niej z dużym zaangażowaniem, a efektem była książka pod tytułem *Redukcja liter i sztuka uczenia głuchoniemych mowy* (1620). Książka składa się z trzech części. W pierwszej znajduje się opis powstawania poszczególnych dźwięków i początki fonetyki, w drugiej informacje z zakresu metodyki artykulacji i uzasadnienie dla zastosowania alfabetu palcowego oraz zasad odczytywania mowy z ust, w trzeciej opisano zasady gramatyki hiszpańskiej, a także wskazówki do nauczania mowy ustnej.

Bonet twierdził, że istnieją różne sposoby komunikowania się z osobami niesłyszącymi, między innymi daktylografia, mowa migowa. Osobiście opowiadał się za meto-

dą oralną (ustną), której stosowanie uznał za priorytetowe w pracy z dzieckiem głuchym. Sukcesy, które odniósł sprawiły, że wielu uznawało go za odkrywcę mowy dźwiękowej (Kirejczyk, 1967, s. 52–53).

Nauczaniem osób głuchych zajmował się w Hiszpanii także wspomniany Manuel Ramirez de Carrion (1579–1652). W pracy z głuchymi stosował metodę dźwiękową. Uczył dzieci z rodów arystokratycznych, między innymi z rodziny de Velasco. Luis Fernandez de Velasco zdołał dzięki niemu opanować mowę, co pozwoliło mu samodzielnie zarządzać swoimi dobrami. W 1622 r. Ramirez de Carrion, pozostający w cieniu Boneta, opublikował własną książkę, w której napisał dużo na temat rezultatów swej pracy, nie podając jednak sposobów pracy z głuchymi (Kirejczyk, 1967, s. 52–53). Te bezsprzeczne sukcesy odniesione w pracy z głuchymi niewiele przyczyniły się do poprawy ich losu. Przeważające masy społeczne traktowały głuchotę jako chorobę.

W sprawie kształcenia głuchych Kościół katolicki pozostawał przy stanowisku Platona i Arystotelesa, co zdaje się potwierdzać wypowiedź św. Jana od Krzyża: „To więc, co się określa jako udzielanie się Boga przez słuch, jest poznaniem bardzo wzniosłym i pewnym (...). Jak bowiem według tegoż św. Pawła wiara jest ze słuchu (Rz. 10,17) cielesnego, tak również to, co nam wiara wskazuje tj. substancja poznania ze słuchania duchowego” (św. Jan od Krzyża, 1995, s. 596).

Na ziemiach polskich, podobnie jak na zachodzie Europy, zachodziły przeobrażenia w dziedzinie zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży oraz zwalczania żebractwa. Zapis zakazujący dzieciom żebractwa wprowadził Jan Olbracht. Prawo dopuszczało jednak, w wyjątkowych przypadkach, by osoby najuboższe, które nie mogły podjąć pracy, trudniły się żebractwem.

W Polsce oraz na Litwie uwidoczniła się tendencja do przesuwania granicy „wieku sprawnego”. Formalne zapisy w tej materii znalazły się w statutach litewskich z 1529 i 1588 r. Wiek sprawny dla dziewcząt podniósł się z 12. na 14. rok życia, zaś dla chłopców z 15. na 18. rok życia. Za wiek „roztropności” przyjmowano najczęściej 21. rok życia. W statucie litewskim z 1588 r. warunkiem uznania kogoś za poczytalnego w świetle prawa był ukończony 16. rok życia (wyjątek stanowiło schwytywanie na kradzieży recydywisty). Kary stosowane w odniesieniu do nieletnich polegały między innymi na orzekaniu wynagrodzenia szkody przez sprawcę z majątku rodziny osoby nieletniej bądź nakaz pracy fizycznej na rzecz poszkodowanego. Osoba, która kilka razy popełniła czyn przestępczy, wpisywana była do rejestru karnego. Rozstrzygnięciem tego, czy nieletni działał z rozeznanem, czy bez świadomości popełnionego czynu decydował proces sądowy i postępowanie dowodowe. Ogólnie rzecz biorąc, stosunek do osób moralnie zaniedbanych i wchodzących w konflikt z prawem na ziemiach polskich nie odbiegał od tendencji ogólnoeuropejskich (Bardach, Leśnodorski, Pietrzak, 1994).

Jan Ocieski, sprawujący stanowisko kanclerza w połowie XVI w., w odpowiedzi na pytanie zadane mu przez sędziego, jaką karę zastosowałby wobec dwunastolatka, powiedział: „Pytacie się waszmość, czy odebrać gardło opryszcze co ma lat dwanaście i piszecie, że ma głowę na zle. Ja waszmość odpowiadam moje myślenie, że kiedy on jeszcze lepak, nie może wybrać żony, jeszcze za zupełnego człowieka mieć go nie można. Lecz poprawić go batogiem należy. Oddać go radzę do szkoły Panny Maryi, a on nauczy się co jest zle, będzie się kajał i jego głowa będzie dobra” (za: Makarewicz, 1935, s. 85).

Idealy renesansowe nie miały większego wpływu i tym samym nie przyniosły poprawy sytuacji dzieci pozamałżeńskich w Polsce. Stosowane w Rzeczypospolitej prawo ziemskie, znajdujące wyraz w uchwałach sejmowych z lat: 1505, 1578, 1633, 1658, pozbawiało praw obywatelskich dzieci urodzone z nieprawego łoża. Konstytucje sejmowe konsekwentnie odmawiały przyznania takich praw także dzieciom poczętym przed ślubem.

Kościół rzymskokatolicki klasyfikował dzieci na naturalne, pozamałżeńskie i zrodzone ze związków kazirodczych. Dzieci nieślubne (kukułcze), zwano pogardliwie „bękartami”, „bastardami”, „pokrzywnikami”. Ta kategoria dzieci mogła stanowić od 3 do 10 procent całej populacji dzieci, które przyszły na świat w XVI i XVII wieku. Nadawano im często stygmatyzujące je imiona, jak: Tytus, Hermenegilda, Spirydion i Pantaleon. Obyczaj szlachecki zakładał, że nieślubni synowie otrzymywali zniekształcone nazwiska swych ojców, na przykład Zebrzydowski – Idowski, Zwoliński – Woliński. W XVII w. Wacław Potocki pisał na ten temat: „Zmazawszy Mił, Miłkoski bękartą zwał Koskim, wstydząc się go przewiskiem mianować ojcowskim” (za: Żołędź-Strzelczyk, 2006, s. 269). Kościół katolicki kategorycznie zabraniał zabijania ślubnych i nieślubnych dzieci. W aktach sądowych z terenu Rzeczypospolitej znajdują się protokoły z procesów sądowych matek, którym udowodniono winę zabójstwa własnego dziecka (Karpiński, 1995).

Na ziemiach polskich – pomimo postępów reformacji – władze kościelne niewiele utraciły z wypracowanej w średniowieczu pozycji animatora szpitalnictwa. Ich działalność znalazła wsparcie u władz państwowych, w tym dwóch ostatnich Jagiellonów. Król Zygmunt Stary, w trosce o byt materialny warszawskiego Szpitala św. Ducha, zwolnił tę placówkę z podatków. Podobny ukłon uczynił na rzecz Szpitala Nowomiejskiego oraz Szpitala Panien Marcinkanek (dekret z 1533) (Grotowski, 1910). Dużą troskę o byt tego typu placówek wykazał również król Zygmunt August, który w 1552 r. wydał przywilej legitymujący wychowanków szpitala.

Na obszarze I Rzeczypospolitej, która była państwem wielonarodowym i krajem tolerancji religijnej, idee reformacji wcielali w życie luteranie i wyznawcy kalwinizmu. Pod ich wpływem – w kręgach polskich Lateran, posiadających reprezentację głównie w miastach Prus Królewskich – opiekę nad dzieckiem przejmowały gdzieniegdzie samorządy. W trosce o dobro dziecka porzuconego magistrat miasta Torunia ustanowił „urząd sierocy”, szczegółowo kreśląc kompetencje osób pełniących funkcje opiekunów tych dzieci.

Pierwsze placówki dla upośledzonych umysłowo utworzono w połowie XVI w. w Krakowie i Gdańsku. W gdańskim zakładzie powstała osobna klasa dla tej kategorii dzieci. Poddawano je zabiegom lekarskim, a nawet czyniono próby edukacji szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec T., *Głuchoniemi i świadectwa ich życia w historii cywilizacji europejskiej od starożytności do końca XVIII wieku* (rozprawa doktorska, APS, sygn. 314), Warszawa 2002.
- Bardach J., Leśnodorski B., Pietrzak M., *Historia ustroju i prawa polskiego*, Warszawa 1994.
- Czerwiec M., *Więziennictwo*, Warszawa 1958.
- Da Vinci L., *Traktat o malarstwie*, Wrocław 1984.

- Fierek M., Fierek-Kaźmierowska M., *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991.
- Geremek B., *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989.
- Grotowski Ż., *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*, Warszawa 1910.
- Kalinowski M., *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich pozaeuropejskich*, Warszawa 2005.
- Karpiński A., *Kobieta w mieście polskim w II połowie XVI i w XVII w.*, Warszawa 1995.
- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967.
- Klonowic S., *Flis; Worek Judaszów i inne pisma polskie w wyborze*, Warszawa 1920.
- Kot S., *Źródła do dziejów wychowania* (wybór), cz. I, 1929, cz. II, Warszawa 1930.
- Kurdybacha Ł., *Pisma wybrane*, Warszawa 1976.
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna (zarys)*, Warszawa 1977.
- Lipkowski O., *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1966.
- Makarewicz J., *Kodeks karny z komentarzem*, Lwów 1935.
- Manczarski A., *Historia nauczania głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 1, Warszawa 1934.
- Modrzewski A.F., *Dziela wszystkie*, t. I, Warszawa 1953.
- Możdżeń S., *Historia wychowania, Wybór źródeł*, cz. III, *Odrodzenie*, Kielce 1998.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu (opr. zespół pod red. Petera M., Wolniewiczza M.), Poznań 1994.
- Rabinowicz L., *Podstawy nauki o więziennictwie*, Warszawa 1935.
- Reinhardt W., *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009.
- Szczepankowski B., *Niestyszący – Głusi – Głuchoniemi*, Warszawa 1999.
- Św. Jan od Krzyża, *Dziela*, Kraków, 1995.
- Tomasik E., *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce 1995.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I NIEPEŁNOSPRAWNI W XVII WIEKU. POCZĄTKI INSTYTUCJONALNYCH FORM OPIEKI NAD NIEPEŁNOSPRAWNYMI W CZASACH OŚWIECENIA

W XVII stuleciu niewiele zmieniło się w formach opieki nad osobami pokrzywdzonymi przez los, ubogimi i niepełnosprawnymi. Od połowy XVII w. we Francji powstawały zakłady dla obłąkanych. W 1656 r. zakład tego typu uruchomiono w Paryżu, a w 1681 r. w Awinionie. Siedemnastowieczna medycyna brała pod uwagę jednostki z cechami głębokiego upośledzenia umysłowego. Leczenie pacjenta ograniczało się do izolowania go od pozostałej części społeczeństwa. Upośledzeni i psychicznie chorzy narażeni byli na różnorodne formy upokorzenia natury fizycznej i psychicznej.

W Europie zakładano sierocińce, których wspólną cechą były: podział na grupy wiekowe z uwzględnieniem płci, nauczanie religii, pojmowane jako środek wiodący ku poprawie obyczajów, nauka czytania i pisania, rysunki, robotki ręczne (dla dziewcząt) oraz praca w rzemiośle i ogrodnictwie (dla chłopców).

Dużym autorytetem cieszył się frankfurcki Dom Pracy Sierot i Ubogich, założony przez pastora Filipa Jakuba Spenera (1635–1705). Przebywały w nim dzieci pozbawione rodziców, które przyuczano do zawodu. Najważniejszym ogniwem pracy wychowawczej był 8-godzinny dzień pracy. Nazwiska tych, którzy osiąkali najlepsze wyniki, wypisywane były na specjalnej tablicy. Z biegiem czasu we Frankfurcie utworzono kompleks domów opieki z przeznaczeniem dla starców, alkoholików, prostytutek oraz zdemoralizowanej młodzieży. Zarząd nad tymi domami sprawowała rada miejska. Za przykładem Frankfurtu podobnie zorganizowane sierocińce powstały z inicjatywy luteran w: Berlinie (1693), Kassel (1690), a zaraz potem w Magdeburgu, Hanowerze, Darmstadt (1698).

Duże sukcesy w pracy wychowawczej z dziećmi zaniedbanymi odniósł pastor August Herman Francke (1663–1727), związany z ruchem pietystów na uniwersytecie w Halle. Francke, w prowadzonym przez siebie domu sierot w Halle, starał się oddziaływać na podopiecznych przez wychowanie w duchu religijnym. Położył nacisk na wzbudzenie w wychowankach między innymi poczucia obowiązkowości, czystości i pracowitości. Wnikliwie dążył do poznania charakteru każdego powierzonego mu wychowanka. Rozwój zakładu w Halle przypada na XVIII stulecie, gdy placówka rozrosła się do tego stopnia, że przebywało w niej około 2,5 tysiąca dzieci. Zakład posiadał dobre zaplecze gospodarcze, własną aptekę, drukarnię i księgarnię. Działalność Franckego wspierały władze kościelne na czele ze stolicą apostolską. Część dochodów

uzyskiwał dzięki hojności bogatych ludzi z różnych warstw społecznych (Fierek, Fierek-Kaźmierowska, 1991, s. 27, 71–72).

We Francji, na mocy zarządzenia króla Ludwika XVI z 1656 r., powstał zespół szpitali paryskich (tzw. *hospital général*) z kilkoma tysiącami miejsc dla ubogich (ok. 6 tys.). Na jednym z oddziałów w 1663 r. przebywało około 1300 dzieci (Geremek, 1989, s. 268). Ideą przewodnią w pracy szpitala ogólnego było odizolowanie od społeczeństwa osób ubogich, żebrzących, a także sierot i moralnie zaniedbanych. Zorganizowano dla nich naukę szkolną i pracę w warsztatach. Uzyskiwane dzięki pracy pensjonariuszy dochody znacznie obniżały koszty utrzymania placówek. W 1662 r. wydano edykt wprowadzający – wzorem szpitali paryskich – analogiczne formy opieki w pozostałych regionach Francji. Oblicza się, że u schyłku XVII w. we Francji prowadziło działalność około 700 szpitali dla około 40 tys. ubogich. Funkcjonowało ponadto 20 domów sierot.

Na terenie Francji w 1633 r. Kościół katolicki założył Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo. Siostry – z uwagi na kolor noszonego habitu zwane szarytkami – świadczyły pomoc dla dzieci upośledzonych umysłowo (Dziedzic, 1970, s. 21). Zakonnicy należący do Zgromadzenia Misjonarzy św. Wincentego a Paulo zajmowali się dziećmi porzuconymi, moralnie zaniedbanymi, bardzo często wywodzącymi się ze środowisk kryminalnych.

Zarówno w Hiszpanii, jak i we Włoszech, przez cały wiek XVII działalność zakładów opiekuńczych miała charakter charytatywno-humanitarny.

Działalność zakładu w Bridewell, a przede wszystkim zakładu amsterdamskiego, znalazła naśladowców na ziemiach niemieckich. W podobny sposób zorganizowano placówki w Bremie (1609), Lubece (1613), Hamburgu (1622). W hamburskim zakładzie przeprowadzono pierwszą w świecie selekcję więźniów (1669), opartą na stopniu ich wykołajenia społecznego. Tam też ustanowiono urząd opiekuna społecznego, a samo miasto podzielono na 60 sektorów. Największe rezultaty przyniosły działania profilaktyczne, dzięki którym wydatnie ograniczono w mieście liczne dotąd masy żebraków i włóczęgów. W „hamburskim systemie” istotne miejsce zajmowała praca z dziećmi z wielu warstw społecznych. Dążono do wyrobienia w nich odpowiednich nawyków, w tym cnoty pilności i pracowitości. Taki kierunek działań okazał się bardzo pożądanym i skutecznym. Powielano go w innych miastach Europy (Kalinowski, Pełka, 2003).

Na ziemiach polskich pierwszy sierociniec i jednocześnie najstarszy zakład wychowawczy powstał w 1629 r., ufundowany przez spowiednika króla Zygmunta III Wazy jezuitę Jerzego Layera i mieszczanina Jana Jaksę. Sierociniec ten mieścił się przy nowo wybudowanym kościele p.w. św. Benona w okolicach rynku Nowego Miasta w Warszawie (Grochowski, 1990, s. 15). Do sierocińca przyjmowano początkowo małych chłopców z rodzin rzemieślniczych, w przeważającej masie pochodzenia niemieckiego i częściowo polskiego. Prócz funkcji opiekuńczej placówka świadczyła działalność wychowawczą. Obok nauki czytania i pisanego odbywało się przysposobienie w zakresie rzemiosł. Król Zygmunt III Waza wydał w dniu 21 maja 1631 r. przywilej zapewniający wychowankom sierocińca przywileje obywatelskie na równi z dziećmi pochodzącymi z prawego łoża (Walczakiewicz, 1898, s. 10). Na mocy kolejnego przywileju, tym razem króla Władysława IV Wazy, z dnia 13 czerwca 1636 r., placówka otrzymała pomoc finansową. Bractwo św. Benona zyskało prawa do korzystania ze wsparcia papieskiego, po-

nadto miało możliwość czerpania zysków z działalności browaru i piekarni. W przywileju króla Władysława IV napisano: „Wiadomo czynimy niniejszym dyplomem naszym, wszystkim w ogóle i szczególnie komu na tym zależy, iż (...) wstępując w ślady Najjaśniejszego Króla Zygmunta III najukochańszego ojca naszego (...) użyteczny dom publiczny dla wykształcenia i wyżywienia sierot pozbawionych ojca, niemniej dla przyjmowania i leczenia chorych podróżnych założony kosztem zaś i hojnością przewodniczących powiększony, pragnąc większego jeszcze wzrostu miłosierdzia i miłości bliźniego oraz wyjednania łaskawych wyroków boskich dla nas i całej Rplitej (...) postanowiliśmy nowymi i oddzielnymi swobodami i przywilejami, dom ten schronienia dla podróżnych i sierot, oraz wszystkich tamże wychowanych i przełożonych, terażniejszych, przyszłych uświetnić i przyozdobić w ten sposób, jak niniejszym uświetniamy i przyozdabiamy (...) wychowawcy z nieznanym rodziców lub nieprawego łoża, już tym samym, że w domu tym wykształcili się i wyuczuli, uważani będą za prawych i od nas ogłaszani za zdolnych do wszelkich rzemioł i urzędów miejskich gminowi w tej Rplitej dozwolanych (...) dla kształcenia sierot wolno będzie prowizorom tych szpitali zaprowadzić majstrów jakiegokolwiek sztuki i rzemioł dla usposabiania ich wychowawców: już wyuczonych w jakimś rzemiośle, mogą wyzwać prawnie przy udzielaniu świadectw (...) wychowawców z nieznanym rodziców lub nieprawego łoża, już tym samym, że w domu tym kształcili się i wyuczuli, uważani będą za prawych i od nas ogłaszani za zdolnych do wszelkich rzemioł i urzędów miejskich” (za: Walczakiewicz, 1898, s. 11). Warszawski sierociniec benonitów zakończył działalność w 1710 r. w czasie wydarzeń związanych z wojną północną. Budynki sierocińca spłonęły wskutek walk z wojskami szwedzkimi.

Na terenie Rzeczypospolitej w drugiej połowie XVII w. starano się zorganizować odgórny nadzór nad placówkami opiekuńczymi. W 1672 r. ogłoszona została konstytucja sejmowa, w której znalazł się dziesięciopunktowy harmonogram sprawowania opieki nad ubogimi. Wcześniej placówki tego typu istniały niezależnie od siebie, podlegając bezpośrednio swoim fundatorom.

W połowie XVII w. przybyli do Polski Bracia Miłosierdzia. Pierwszy szpital Bonifratrów ufundował podskarbi koronny Bogusław Leszczyński. Początkowo w placówce tej przebywało kilkanaścioro dziewcząt (sierot). Uczono je czytania, pisania, rachowania, a także szycia i haftowania. W końcu wieku uruchomiono czteroklasową szkołę, przeznaczoną dla uboższych panien ze stanu szlacheckiego. Z czasem przyjmowano także zamożniejsze dziewczęta. Pobierano od nich opłatę w wysokości 20 dukatów rocznie.

Myśl teoretyczną XVII stulecia w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dzieckiem w sposób najpełniej rozwinięty zaprezentował Jan Amos Komeński (1592–1670). Komeński, uważany dziś powszechnie za największego teoretyka wychowania XVII w., był autorem wielu postępowych zasad nauczania (poglądowości), a przede wszystkim przemyślanego systemu pedagogicznego wyłożonego w *Wielkiej dydaktyce* i w kilkutomowym zbiorze wszystkich jego dzieł zatytułowanym *Opera didactica omnia* z 1657 r. (*Orbis pictus...*, 2008).

W opracowanej przez Komeńskiego powszechnej teorii kształcenia znalazło się miejsce dla wszystkich kategorii osób, także – o czym świadczy załączony fragment jego dzieła – upośledzonych umysłowo. Pisał: „Do szkół należy ściągać nie tylko dzieci bogaczy i dostojników, ale i wszystkie na równi: szlachetnie urodzone i niskiego pochodzenia, bogate i ubogie, chłopców i dziewczęta, z miast i miasteczek, z osiedli i wsi

(...) Nie przemawia przeciwko nam to, że niektórzy ludzie wydają się z natury tępi i głupi. Ten stan rzeczy bowiem tym bardziej zaleca i domaga się takiego właśnie powszechnego kształcenia ducha. Bo im ktoś z natury bardziej ociężały i zły, tym bardziej potrzebuje pomocy, by – o ile możliwości – oswobodzić się ze zwierzęcej ociężałości i tępoty. A nie znajdziesz takiego ubóstwa umysłu, by wykształcenie nie przyniosło mu żadnej w ogóle poprawy (...) Wiadomo również z doświadczenia, że niektórzy ludzie z natury nader ociężały zdobyli wszelako w nauce taki zasób wiadomości, iż wyprzedzili w tym nawet uzdolnionych; tak prawdziwe jest owo powiedzenie poety «Wyteżona praca wszystko pokonywa» (Komeński, 1956, s. 72–73).

Równie mocno brzmiały akcenty położone przez Komeńskiego (tamże, s. 233) w gestii wychowania moralnego: „Strzec należy bardzo starannie dzieci przed złym towarzystwem, aby się nie zaraziły, bo zło wskutek zepsucia natury łatwiej przywiera i trwalej. Należy więc z całą usilnością trzymać młodzież od wszelkich okazji zepsucia, jakimi są złe towarzystwo, rozwiązłe rozmowy i marne a bezwartościowe książki bo przykłady występków, wciskające się w oczy czy uszy, są trucizną dla ducha, a wreszcie chronić też trzeba od próżnowania, ażeby w beczynności nie uczyli się źle czynić lub nie popadali w bezwład duchowy. Lepiej przeto będzie, jeśli się zawsze czymś zajmą, poważną pracą czy zabawą, byleby nie pozwalano im na próżnowanie (...) a ponieważ w żaden sposób nie możemy się tak zabezpieczyć, aby nie przyłgnęło do nas jakieś zło. Potrzebna nam przeto siła karności dla sprzeciwienia się złu moralnemu”.

Kary fizyczne stosowane w toku edukacji uznawał Komeński za ostateczność i zło konieczne. W sposobie wymierzania kary zalecał: „Stosować ją przeto trzeba bez uniesienia, gniewu, niechęci, tak uczciwie i serdecznie, aby nawet i karany wiedział, że normy karności obejmują go dla jego dobra i że wynika to z ojcowskich uczuć jego przełożonych, i aby je dlatego też przyjmował nie z innym uczuciem, jak przyjmuje się jakieś gorzkie lekarstwo zalecone przez lekarza” (tamże, s. 271).

Nieco inaczej traktował sprawy moralności. Twierdził w tym względzie: „nato miast surowsze i twardsze formy karności stosować należy do tych, którzy wykraczają przeciw moralności (...) w końcu jednak, o ile ktoś ma tak nieszczęśliwe usposobienie, że te łagodniejsze środki nie wystarczają, trzeba sięgnąć po środki silniejsze, aby nie pominąć żadnej próby nim się kogoś pozostawi swemu losowi i uzna się go za straconego, jak ziemię nie nadającą się do uprawy...” (tamże, s. 272–274). Komeński mawiał, że: „Kto jest z natury ociężały i zły, ten wiele więcej potrzebuje pomocy” (tamże, s. 91). W tym kontekście Komeński nie wyłączał z dobrodziejstw edukacji wielu osób wymagających szczególnej opieki, w tym osób upośledzonych umysłowo.

Równie mocny nacisk na kształtowanie charakteru co Komeński kładł John Locke (1632–1704). Locke, w odróżnieniu od Komeńskiego, nie pisał traktatów pedagogicznych. Był twórcą koncepcji wychowania synów z rodzin arystokratycznych. Poglądy na temat wychowania tzw. *gentlemana* przedstawił w wielu listach zebranych następnie w traktat, zatytułowany *Mysli o wychowaniu* (1693). Locke, nie wdając się w zawilosci dydaktyki szkolnej, przyjął, że dla nowo narodzonych dzieci fundamentalną sprawę stanowi stan zdrowia. Troskę o zachowanie zdrowia oraz ukształtowanie szlachetnego charakteru uznał za priorytetową. Edukacja szkolna miała dla niego mniejsze znaczenie i traktował ją, w całokształcie działań na rzecz wychowania i przystosowania społecznego człowieka, jako „rzecz ostatniego rzędu”.

Locke, niemal w tym samym duchu co Komeński, pisał: „Przychylam się bowiem silnie do zdania, że wielka surowość w karaniu nie sprawia nic dobrego, że przeciwnie wyrządza wiele szkody w wychowaniu i można stwierdzić, że zakładając równe warunki dzieci, które najbardziej karano, rzadko wyrastały na najlepszych ludzi”. Z jego obserwacji wynikało, że: „zwykła i krótka droga kary i różgi, podyktowana przez lenistwo, jest jedynym sposobem wychowania, jaki jest znany opiekunom, i ona to jedynie przychodzi im na myśl. Jest ona najbardziej nieodpowiednia ze wszystkich stosowanych w wychowaniu, ponieważ wyrządza te szkody, które jak wykazaliśmy są Scyllą i Charybdą w ten czy inny sposób doprowadzającymi do zguby wszystkich tych, którzy się znajdują na rozdrożach (...) Bicie stale stosowane mało przynosi dobrego, jeżeli ból stanowi całą karę, jaką dziecko odczuwa i której się obawia. Wpływ jej bowiem zaciera się szybko wraz z pamięcią o niej” (Locke, 1959, s. 36–39, 68). Wychowanie moralne odbywało się na drodze kształtowania naturalnej skłonności do przeciwdziałania zachowaniom niegodnym szlachcica, wśród których Locke wymienia: kłamstwo, wynoszenie się nad innych, chciwość. Atrybutem gentlemana była rozważa i opanowanie oraz poczucie odpowiedzialności oparte na honorze. Przemyślenia Locke’a na temat wychowania synów szlacheckich spotkały się z żywym zainteresowaniem w Anglii, a także w wielu państwach europejskich. Traktat *Mysli o wychowaniu* doczekał się wielu przekładów na języki narodowe (Kozłowski, 2006, s. 239–256).

Wiek XVII był okresem dalszych badań nad osobami głuchoniemymi. Pod wpływem hiszpańskich osiągnięć z poprzedniego stulecia pracę z głuchoniemymi podjęli Brytyjczycy: John Wallis Sarillian oraz William Holder. Obydwaj zalecali poznanie alfabetu palcowego, jako wstęp do odczytywania mowy ustnej.

John Wallis (1616–1703), uznany profesor matematyki na uniwersytecie oksfordzkim i językoznawca, w książce poświęconej arkanom gramatyki angielskiej opisał ruchy narządów mowy przy wymawianiu dźwięków. W pracy pod tytułem *Rozważania na temat mowy ludzkiej* (w innym tłumaczeniu *Rozważania o mowie*) przedstawił uwagi na temat nauczania głuchoniemych. Opisał układ narządów mowy, akcentował rolę pisma i daktylografii w nauczaniu osób głuchych, ale sceptycznie oceniał możliwości wyuczenia się przez głuchych mowy ustnej (za: Kirejczyk, 1967, s. 55).

Osiągnięcia angielskich uczonych niewiele odbiegały od osiągnięć Hiszpanów. Anglicy, zajmujący się pracą z osobami głuchymi, z dużym powodzeniem łączyli wiedzę medyczną z teorią i praktyką. Zgadzałi się z założeniem, że niemota jest wynikiem głuchoty. Uważali, że rozwój dziecka głuchego jest zdeterminowany przez czas i stopień utraty słuchu. Twierdzili, że opanowanie mowy dźwiękowej nie jest możliwe bez współpracy z osobami słyszącymi. W nauczaniu głuchych stosowali różnorodne środki, z uwzględnieniem: mowy dźwiękowej, pisma, gestów (migi), mimiki i daktylografii (tamże, s. 56).

Znaczące osiągnięcia w pracy z osobami niesłyszącymi odniósł holenderski pedagog i lekarz Johann Conrad Amman (1669–1724). Korzystając z doświadczeń swego rodaka, lekarza i przyrodnika Jana Helmona (1577–1644) głosił pogląd, że głuchoniemych powinno się uczyć wyłącznie na podstawie mowy ustnej. Amman wykorzystywał wykonane przez Helmona miedzioryty i modele gipsowe przedstawiające układ narządów mowy podczas wymawiania dźwięków. Korzystał także z książki Helmona pod tytułem *Krótki przegląd alfabetu holenderskiego*, w której autor omawiał sposoby uczenia głuchych mowy.

Amman pracował wśród dzieci głuchych z bogatych rodzin szlacheckich. Przez jakiś czas obserwował zachowania głuchoniemej dziewczynki i sposób w jaki komunikowała się z otaczającym ją światem. Były to na tyle owocne obserwacje i przemyślenia, że zdecydował się na ich upublicznienie. Wyłożył je w książce *Głuchy mówiący. Rozprawa o mowie*. W literaturze książka znana jest w wersji skróconej pod tytułem *Surdus loquens* (Manczarski, 1934, s. 12–14). Książka ta, wydana w 1682 r., składa się z trzech części. W pierwszej przedstawione zostały zasady powstawania dźwięków, budowa i sposób funkcjonowania narządów mowy oraz mechanizmy oddychania. W części drugiej prezentowane są sposoby powstawania głosek. Część trzecia zawiera wytyczne dotyczące mowy dźwiękowej, stosowanej w nauczaniu głuchych. Największym uznaniem darzył Amman metodę oralną (dźwiękową). Twierdził, że nauczyciel powinien jak najczęściej rozmawiać z uczniem i dążyć do wytworzenia dobrej atmosfery pracy. Nauka miała rozpoczynać się około 8. roku życia.

Znakom i gestom przypisywał Amman drugorzędne znaczenie. Etapy kształcenia, które wyodrębnił, obejmowały kolejno: nauczenie samodzielnego wydobywania głosu i posługiwania się dźwiękiem z wykorzystaniem ręki przyłożonej do krtani, poznanie i wymawianie głosek z użyciem lustra, łączenie głosek ale bez sylabizowania (np. be, ce, de), głoskowanie i umiejętność wymawiania całych prostych słów, które potem były tłumaczone. Kolejnym etapem była nauka czytania, pisania i zgłębiania reguł gramatycznych. Uczniowie powtarzali zdania za nauczycielem patrząc na jego usta, mówili samodzielnie z pamięci i czytali. Zapoznawano ich z deklinacjami, koniugacjami i składnią języka, którego się uczyli (Sękowska, 1998, s. 196–197).

Z osiągnięć naukowych i doświadczeń Ammana w końcu XVIII w. korzystał Niemiec Samuel Heinicke, uważany powszechnie za twórcę metody dźwiękowej (Kirejczyk, 1967, s. 56–59).

Znaczące osiągnięcia w pracy z głuchoniemymi – nie zawsze doceniane i zauważane przez potomnych – były dziełem niesłyszącego od urodzenia mnicha Etienne de Faya (1669–1745), przebywającego od 5. roku życia w klasztorze Saint Jean d’Amiens. De Fay opracował własny, oryginalny język migowy. Samodzielnie opanował sztukę czytania, pisania, matematykę, mechanikę, zdobył wiedzę z zakresu historii i architektury. Wykazywał wielkie uzdolnienia, a przy tym pracowitość. Znano go jako autora szkiców, opisów, projektów i rzeźb.

Czasy oświecenia przyniosły przełom w dziejach opieki i kształcenia osób niepełnosprawnych, początkowo osób głuchych i niewidomych, a następnie jednostek moralnie zaniedbanych i upośledzonych umysłowo. Stan ten był konsekwencją przemian cywilizacyjnych związanych między innymi z rozwojem nauk ścisłych i przyrodniczych oraz ewolucją myśli społeczno-politycznej i filozoficznej wspomnianej epoki.

Zainteresowanie kształceniem osób głuchych przyczyniło się do założenia przez księdza Charlesa-Michela de l’Épée pierwszej publicznej szkoły specjalnej dla dzieci głuchych w Paryżu, w 1770 r. Osiągnięcia de l’Épée w dziedzinie kształcenia głuchych należałoby poprzedzić wzmianką o działalności Jakuba Rodrigeza Pereiry (1715–1780). Pereira zdołał wyuczyć mowy ustnej głuchoniemego chłopca po zaledwie stu udzielonych mu lekcjach. Wyniki swej pracy prezentował kilkakrotnie na forum francuskiej Akademii Nauk. Pomimo zainteresowania nie chciał upublicznić swych sukcesów.

Prowadził za to stałą korespondencję z osobami zainteresowanymi pracą z głuchoniemymi. Adresatem listów Pereiry był między innymi polski magnat i król, przebywający przez wiele lat we Francji, Stanisław Leszczyński (1677–1766). Pereira w pracy z uczniem niesłyszącym rozpoczynał od mówienia z jednoczesnym miganiem. Kolejnym etapem była nauka czytania i pisania powiązana z interpretacją przeczytanego tekstu. Ćwiczenia gramatyczne wprowadzał w momencie, gdy uczeń dysponował wystarczającym zasobem słówek (Kirejczyk, 1967, s. 59).

Świadczenia życia ludzi głuchoniemych można odnaleźć w pracach czołowych przedstawicieli francuskiego oświecenia: Denisa Diderota i Jana Jakuba Rousseau.

Diderot, autor *Listu do Głuchego* z 1751 r., podziwiał zdolności swego głuchego przyjaciela, który wyśmienicie grał w szachy. Dostrzegał odmiennosc osób głuchych, w tym zachowania i przyzwyczajenia wyróżniające je spośród świata ludzi słyszących (takie jak gesty i znaki). Diderot był też autorem *Listu o ślepcach* z 1749 r., w którym przekonywał, że możliwe jest i wskazane kształcenie ludzi niewidomych (za: Sękowska, 1998, s. 107).

Jan Jakub Rousseau, w *Rozprawie o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, zajmuje się językiem „kodów” osób głuchych. Skłania się ku twierdzeniu, że głusi, operujący fascynującym katalogiem, sobie tylko znanych znaków, przechowują pierwotny i naturalny język, jakim u zarania swych dziejów mogła komunikować się ludzkość.

Za właściwego twórcę szkolnictwa specjalnego dla osób głuchych powszechnie uznaje się wspomnianego de l'Épée (1712–1789). Pionierskie dokonanie Tomasza Braidwooda, który założył w Edynburgu szkołę specjalną dziesięć lat wcześniej, pomija się dziś na ogół milczeniem. Być może bezpośredni powód tego stanowi fakt, że szkoła ta po zaledwie dwóch latach istnienia została zamknięta.

De l'Épée, wyższy duchowny pochodzący z rodziny szlacheckiej, doświadczenia w kształceniu osób głuchych zdobywał początkowo we własnym domu. Nie były mu znane osiągnięcia szesnastowiecznych uczonych w tym zakresie. Przez kilkanaście lat, na własny koszt, zajmował się prywatną edukacją głuchych. Pierwszą subwencję finansową otrzymał od króla Ludwika XVI w 1785 r. Dalszy rozwój placówki był bardzo pomyślny. W 1791 r. została ona przekształcona w Zakład Narodowy Głuchych.

Szkoła de l'Épée przeznaczona była dla chłopców i dziewcząt, a także dla osób dorosłych. Jej twórca, w odróżnieniu od swych poprzedników, zrezygnował z pracy z pojedynczym uczniem. Pogrupował swych wychowanków w kilkuosobowe oddziały. Konsekwentnie był zwolennikiem metody migów, z czasem określanej w Europie i świecie – za sprawą narodowości jej twórcy – jako „metoda francuska”. Uzupełnieniem migów były znaki metodyczne, pełniące rolę znaków gramatycznych.

Zakład księdza de l'Épée zdobył dużą sławę i międzynarodowy rozgłos. Gościli w nim nauczyciele, ludzie nauki oraz zwykła publiczność, uczestnicząca w specjalnych pokazach organizowanych przez założyciela.

Septycyzm de l'Épée co do skuteczności mowy ustnej u głuchych brał się między innymi z tego, że nie dostrzegał istoty kompensacji jednego zmysłu przez drugi. Uznał, że mowa głosowa w nauczaniu głuchych nie stanowi celu samego w sobie i nie jest konieczna w ich edukacji. Światopogląd de l'Épée opierał się w dużej mierze na myśli oświeceniowej. Bliskie były mu poglądy Woltera, Rousseau, Diderota, Condillaca oraz idee jansenistów. W nauczaniu głuchych na pierwszym miejscu stawiał wychowanie

moralne, w tym znajomość prawd wiary katolickiej. Indagowany przez oponentów stanowczo bronił swej metody (migów). Był autorem słownika mimicznego. Mimo to zdawał sobie sprawę, że znaki metodyczne są w pewnym sensie sztuczne i nie oddają istoty języka francuskiego. Na łamach prasy polemizował ze zwolennikami metody dźwiękowej. Był autorem książek *Nauczanie głuchoniemych z pomocą metodycznych gestów* (1776 r.) oraz *Rzeczywisty sposób nauczania głuchoniemych potwierdzony praktyką* (1774 r.).

Wybitnym uczniem i następcą de l'Épée był ks. Ambroży Sicard (1742–1822). Swój pracę z głuchymi rozpoczął już w nowym gmachu Instytutu, w początkach lat 90. XVIII wieku. De l'Épée, w jednym z listów do Sicarda, pisał: „Szczrze się cieszę z twoich sukcesów mój drogi (...) nie miej nadziei, że oni będą kiedykolwiek wyrażać swoje myśli na piśmie. Nasz język nie jest ich językiem. Ich językiem jest język migowy. Poprzestańmy na tym, że oni wiedzą jak tłumaczyć nasz język na ich tak, jak my sami tłumaczymy zagraniczne języki, bez wiedzy jak myśleć i wyrażać się w tych językach. Czy nie jest wystarczającą chwałą dla ciebie uczestniczyć w tym ze mną?” (za: Adamiec, 2002, s. 499).

Sicard u progu swej kariery nauczycielskiej przez trzy lata nauczał Jeana Massie z Bordeaux. Był to głuchoniemy chłopiec, który w napisanej przez siebie autobiografii opowiedział o przykrości, jakich doświadczał w rodzinnym domu, w okresie swego dzieciństwa i dojrzewania. Jak wspominał, do 13. roku życia nie uczęszczał do szkoły i był niepiśmienny. I choć w domu towarzyszyło mu niesłyszące rodzeństwo, czuł się zawsze bardzo samotny „Czułem się jak pies, czas spędzałem sam” – pisze w swojej autobiografii. Dzięki dobrodziejstwu pracy pedagogicznej i wsparciu finansowemu chłopiec wyjechał do Paryża, gdzie wspólnie z Sicardem uczestniczył w pokazach. W trakcie publicznych pokazów odpowiadał w języku migowym na zadawane mu przez widzów pytania. Massie udowodnił na własnym przykładzie, że pomimo tego, że był niepiśmienny, doskonale rozumiał zjawiska zachodzące w otaczającym go świecie. Na zadane mu pytanie: „Czy wiedziałeś, co to znaczy słyszeć?” odpowiedział: „Tak, jedna z moich krewnych (...) powiedziała mi, że widziała przez swoje uszy kogoś, kogo nie mogła widzieć oczami, kiedy on przyszedł do mojego ojca. Słyszący ludzie widzą swoimi uszami, kiedy ktoś idzie podczas nocy” (za: tamże, s. 515). Sicard stosował w nauczaniu głuchoniemych pogładowość. O swej pracy pisał: „Prowadzi się uczniów na wieś, do kopalni, kamieniołomów, obserwuje się produkcję żelaza, miedzi, ołowiu. Uczniowie aktywnie zaznajamiają się z przedsiębiorstwami. Aby lepiej przyswoić pojęcie żelaza, uczniowie naśladują czynności kowala. Rozdmuchują ogień w kuźni, kują miedź, polerują ją, topią ołów i wylewają do maleńkich form, z których otrzymują kule myśliwskie. Następnie uczniowie udają się na łono przyrody, gdzie zapoznają się z życiem roślin” (Kirejczyk, 1967, s. 79–80). Sicard, choć był zwolennikiem metod nauczania swego poprzednika, dążył jednak do wzbogacenia i wytłumaczenia uczniom potrzeby znajomości form gramatycznych, które traktował jako odpowiedniki procesów myślowych ludzi słyszących. Głuchoniemy powinien zatem nauczyć się wypowiadać swe myśli na piśmie i rozumieć język innych osób. Sicard jest autorem książki *Teorie des signes* („Teoria znaków”), w której opisał znaki mimiczne, rozumiane nie jako język, którym posługują się głuchoniemi w rozmowie między sobą, ale raczej złożone opisy przedmiotów, czynności, tłumaczone za pomocą ruchów rąk, ramion, mięśni twarzy (Manczarski, 1934, s. 41–42).

De l'Épée i Sicard, w toku wieloletnich doświadczeń w pracy z głuchymi, doszli do przekonania, że mowa migowa spełnia swe zadanie jedynie przy obrazowym myśleniu, zaś przy myśleniu pojęciowym może zawodzić. Sicard wprowadził znaki oznaczające pojęcia abstrakcyjne i dodatkowe znaki dla poszczególnych kategorii gramatycznych. Zabieg ten podnosił jakość języka lecz jednocześnie komplikował go do tego stopnia, że głusi praktycznie przestawali posługiwać się nim w życiu codziennym. De l'Épée rozwijał gesty naturalne, podczas gdy Sicard nadawał im formalny charakter, koncentrując większą uwagę na prawidłowości językowych form gramatycznych. Obaj postulowali potrzebę rozwoju umysłowego, moralnego i fizycznego głuchych, po to by ich „uczłowieczyć” i „zwrócić społeczeństwu”. Kładąc akcent na metodę migów i nauczanie w szkole nieświadomie skazywali swych wychowanków na izolację od świata słyszących.

W tym samym okresie, gdy we Francji tryumfy święcili de l'Épée i Sicard, własne metody pracy z osobami głuchymi rozwijał Niemiec Samuel Heinicke (1727–1790). Bardzo szybko stał się orędownikiem metody dźwiękowej. Heinicke, zanim założył własną, a zarazem drugą w świecie, publiczną szkołę specjalną w Lipsku (w 1778), jako żołnierz udzielał lekcji głuchoniememu chłopcu. Jego szkoła powstała w jakiejś mierze pod wpływem książki Ammana *Surdus loquens*, której lektura dała Heinickemu gotowy sposób pracy z głuchymi. Metoda Heinickego, zwana „niemiecką”, „czystą”, „ustną”, „dźwiękową”, zasadzała się na przekonaniu, że nauczanie liter nie powinno poprzedzać mowy. Szybkie i zaskakująco dobre rezultaty w pracy z uczniami powodowały, że kolejni jego absolwenci musieli składać przyrzeczenie, że nie zdradzą sposobów, w jaki wyuczili się mowy. Heinicke liczył bowiem na zainteresowanie opinii publicznej swoimi dokonaniem oraz na korzyści finansowe. Z przekonaniem twierdził, że: „Żadna inna metoda nie da się porównać w punkcie łatwości lub ustnego wyrażania z tą, którą wymyśliłem (...) została zbudowana przeze mnie całkowicie na artykulacji i dźwiękowym języku, i na jego zamiłowaniu, zajmującym miejsce słyszenia. Moi głusi uczniowie są uczeni przez powolny i łatwy proces, aby mówili zarówno w ich rodzinnym języku, jak i w zagranicznym, z jasnym i spokojnym głosem, z nawykiem i ze zrozumieniem. Metoda, którą ja teraz posługuję się jako nauczyciel (...) nie była znana przez kogokolwiek poza mną i moim synem (...) nie jestem zainteresowany, żeby pozwolić innym mieć korzyści z niej za nic. Biednych głuchoniemych uczę bezpłatnie, podczas gdy od bogatych domagam się dobrej zapłaty, proporcjonalnej do ich zamożności” (za: Adamiec, 2002, s. 502–503).

Metoda Heinickego – w odróżnieniu od metody francuskiej – krystalizowała się w odmiennych warunkach społeczno-politycznych. Heinicke zwracał uwagę na społeczne skutki głuchoty i na aspekt izolacji osób niesłyszących od świata ludzi słyszących. Pragnął, by głusi wyuczili się mowy dźwiękowej, tak aby umieli odczytywać za pomocą wzroku mowę z ust swego rozmówcy. Nauczanie mowy prowadził przez pobudzanie zmysłów swych uczniów, skupiał się na jednostkowych przykładach, przechodząc do pojęć abstrakcyjnych. Po opanowaniu przez uczniów pojedynczych wyrazów uczył ich mowy w toku stawiania pytań i odpowiedzi. Całkowicie zakazywał przy tym stosowania migów, przy czym pomocniczo dopuszczał daktylografię, na przykład w trakcie zapisywania wypowiedzi ustnej uczniów. Był autorem prac *Obserwacja nad niemym i mową ludzką i O sposobach myślenia głuchoniemych i krzywdach na jakie są narażeni wskutek niewłaściwego sposobu nauczania*.

Orędownicy metody Heinickego całą uwagę przywiązywali do nauki mowy, i to do tego stopnia, że nauczanie samo w sobie niekiedy stawało się celem pracy, a nie środkiem wspomagającym rozwój umysłowy dzieci głuchych. Punktem wyjścia w pracy z dzieckiem niesłyszącym była prezentacja obrazu, następnie odbywało się jego opisywanie. Artykulacja zaczynała się po opanowaniu pisma. Stosowano płyny podawane w formie kropli na język głuchoniemego, jako środek przydatny w nauczaniu samogłosek. Dalsza nauka polegała na tworzeniu wyrazów i zdań na podstawie pisma, czasem wykorzystywano alfabet palcowy.

Osiągnięcia Heinickego zostały zmodyfikowane przez jego wychowanków: Maurycego Hilla (1805–1874) oraz Baptystę Grawera (1766–1841). Z czasem zyskała wielu zwolenników, zarówno w Europie, jak i w Ameryce. W jakiejś mierze zasadność spostrzeżeń Heinickego poparł Immanuel Kant (1724–1822), który skłaniał się ku twierdzeniu, że tylko mowa (dźwięk) sprzyja poznawaniu rzeczywistości. Ostatecznie o popularności metody niemieckiej i w pewnym sensie jej przewadze nad metodą francuską zdecydowały międzynarodowe zjazdy nauczycieli osób głuchych. Ustalenia zjazdu paryskiego z 1778 r. obowiązywały przez następne sto lat. Nauczanie głuchych tą metodą uznano powtórnie za najskuteczniejsze na kongresie w Mediolanie (1880). Taki stan utrzymywał się do kongresu głuchych w Londynie (1925).

Obok dwu najbardziej znanych metod – francuskiej i niemieckiej – kształtowały się rozwiązania pośrednie. Z pewnością takim rozwiązaniem były austriackie doświadczenia w pracy z dziećmi głuchymi, zapoczątkowane utworzeniem przez cesarzową Marię Teresę szkoły specjalnej w Wiedniu (1779). Dyrektorzy tej szkoły, znając osiągnięcia swych poprzedników, eksperymentowali z obydwoma metodami, szukając między nimi drogi pośredniej. W pracy pedagogicznej starali się nie rezygnować ani z migów, które były w powszechnym użyciu, ani też z metody dźwiękowej. Twórcą wiedeńskiej metody nauczania był Michał Wenus, który twierdził, że znaki migowe są przydatne w poznaniu, zrozumieniu i utrwaleniu pamięci i stanowią niejako pomost w nauczaniu mowy ustnej. Znaki migowe i pismo, uzupełnione o znajomość mowy, traktowano w Wiedniu jako nieodzowny komponent edukacji niesłyszących. Praca nad wyuczeniem mowy rozpoczynała się od nauki samogłosek, potem spółgłosek, łączenia ich ze sobą, i wreszcie czytania tekstu. Kolejność ta dowodzi, że nauczyciele szkoły wiedeńskiej, poszukując optymalnych metod nauczania głuchych, w dużej mierze zreformowali metodę migową, a mowie ustnej nie nadawali takiego znaczenia jak Heinicke. Z wiedeńskich rozwiązań korzystali w następnych latach pedagodzy z Europy Wschodniej, w tym Węgrzy, Rosjanie i Polacy.

Na terenie Szlezewiku w latach 80. XVIII w. wykształciła się tzw. szlezwicka metoda nauczania głuchych. Jej twórcą był Jerzy Pfingsten, który twierdził, że nauka mowy ustnej stanowi pomoc w nauczaniu mowy pisanej, uznanej przez niego za najbardziej przydatną dla głuchych. Metoda ta dopuszczała stosowanie migów w takim stopniu, w jakim były one pomocne w nauczaniu mowy ustnej, a przede wszystkim mowy pisanej. Migi miały być jak najbardziej zbliżone do naturalnych gestów (Sękowska, 1998, s. 198).

Do końca XVIII wieku na obszarze Europy zorganizowano prawie 60 szkół specjalnych dla dzieci głuchych. Poza szkołami w Paryżu, Lipsku i Wiedniu do najstarszych placówek zalicza się szkoły w Pradze (1786), Berlinie (1788) oraz w Londynie (1792).

Niemal przez cały wiek XVIII sposoby zapobiegania demoralizacji wśród dzieci i młodzieży niewiele różniły się od praktyk z poprzednich stuleci. Symptomatyczna w tym względzie może być działalność zakładu św. Michała (*San Michele*) w Rzymie. Zakład ten, utworzony w 1703 r. przez papieża Klemensa XI, przeznaczony był dla występnej młodzieży. Funkcjonował jako dom poprawy, oparty na surowych regułach życia zakonnego, obejmujących zakaz rozmów w ciągu dnia i izolację podczas wypoczynku nocnego. Za podstawowy środek poprawy charakteru uznano wychowanie religijne. Nauka konkretnego rzemiosła miała na celu przysposobienie wychowanka do pracy zarobkowej. Zakład San Michele zaliczany był, obok dobrze znanych wówczas w Europie placówek w Amsterdamie i Gandawie, do najbardziej nowoczesnych i humanitarnych ośrodków zapobiegania demoralizacji w XVIII wieku. Należy jednak podkreślić, że program wychowawczy tej placówki czerpał nie tyle z ducha oświecenia, co bardziej z poprzednich epok (Czerwiec, 1958, s. 16; Kalinowski, Pełka, 2003, s. 43).

Na podobnych zasadach organizacyjnych co zakład św. Michała działał florencki przytułek, założony w 1667 r. przez mnicha Filippo Franciego. Bazując na sukcesach placówek niderlandzkich lansował on surowe metody wychowawcze, oparte na całkowitym zakazie porozumiewania się wychowanków. Za najdrobniejsze uchybienia przewidziane były liczne ograniczenia i surowe kary (Czapów, Jedlewski, 1971, s. 427).

W dobie oświecenia można odnaleźć przykłady humanitarnego traktowania osób zdemoralizowanych i łamiących prawo. Głos w tej sprawie zabierał między innymi Karol Ludwik Monteskiusz (1689–1755) oraz Wolter (1694–1778).

Monteskiusz, w dziele *O duchu praw* (1748) pisał: „Tryumfem wolności jest, kiedy w prawie kryminalnym każda kara wynika z charakteru zbrodni”.

Wolter postulował wprowadzenie indywidualizacji i złagodzenia kar w stosunku do nieletnich. Kategorycznie sprzeciwiał się orzekaniu względem nieletnich wyroków śmierci, a także wymierzaniu kar cielesnych.

Najbardziej znaczące poglądy na temat resocjalizacji, wprowadzane w późniejszym okresie w życie przez licznych uczonych i działaczy oświatowych, wyszły spod pióra włoskiego ekonomisty i prawnika Cesare Bonesana di Beccarii (1738–1794), autora książki *O przestępstwach i karach* (1764). Istotą poglądów Beccarii było założenie, że wszelkie kary orzekane wobec nieletnich muszą mieć charakter wyłącznie wychowawczy. Silny akcent kładł na działania profilaktyczne, rozumiane jako wychowanie w duchu miłości rodzicielskiej i kształtowania w dziecku od pierwszych lat życia nawyków i zachowań opartych na ideałach pracowitości, uczciwości i życia moralnego.

W duchu poglądów Beccarii opracowano „kodeks tokański” (1786 r.), w myśl którego dzieci do 12. roku życia nie poddawano żadnym karom cielesnym, lecz stosowano wobec nich wyłącznie środki wychowawcze. Wobec nieletnich między 12. a 18. rokiem życia stosowano kary o złagodzonej wymiarze (Grochowski, 1990, s. 54).

Zgodnie z poglądami Beccarii działali reformatorzy w carskiej Rosji, choć należałoby zaznaczyć, że Rosja miała własne tradycje resocjalizacyjne, sięgające czasów Piotra I Wielkiego (1672–1725), który powołał w większych miastach gubernialnych placówki opiekuńcze, zwane dziełami Boga („bogadietele”) (Żyta, 2006, s. 116). Piotr I dążył do tego, by działalność opiekuńcza miała cechy sprawnego systemu, w którym osoby naprawdę niezdolne do pracy, pozbawione opieki, chore należało objąć nadzorem, zaś żebracy unikający pracy mieli być przykładnie karani (chłosta, zsyłki na Syberię).

Caryca Rosji Elżbieta I zniosła najpierw w 1741 r., ostatecznie w 1753 r., karę śmierci.

W czasach Katarzyny II (1729–1796) wprowadzono w życie wiele przepisów łagodzących wymiar kar względem nieletnich. Dzieci do 10. roku życia pozostawały w całkowitej zależności od rodziców i nie podlegały zewnętrznym środkom w zakresie odpowiedzialności karnej, a ponadto do 14. roku życia nie mogły być skazane na karę chłosty lub prace przymusowe. W rosyjskich domach poprawczych – zakładanych dla ratowania „zdeprawowanych ludzi” – przebywali skazani w różnym wieku, którzy byli tam kierowani przez sąd, bądź przez rodziców, krewnych lub właścicieli ziemskich. W zakładzie poprawczym przebywali m.in. ludzie „leniwi i próżniacy”, osoby prowadzące niemoralny tryb życia. Innym przykładem postępowych działań były zarządzenia w sprawie zorganizowania instytucjonalnej opieki w formie sierocińców, szpitali, przytułków dla ubogich, starców, upośledzonych umysłowo, nieuleczalnie chorych, psychicznie chorych (za: Raś, 2011, s. 43).

Katarzyna II uzasadniała w 1766 r., że w „zwykłym stanie społeczeństwa śmierć obywatela nie jest ani pożyteczna, ani potrzebna” (Reinhardt, 2009, s. 317).

Humanitaryzm w traktowaniu przestępców charakteryzował państwo pruskie za Fryderyka Wilhelma I i Fryderyka II. Fryderyk II najpierw ograniczył w 1754 r., a potem zniósł całkowicie tortury.

Największe znaczenie i największy zasięg oddziaływania miały projekty będące spuścizną wydarzeń rewolucyjnych we Francji. W konstytucjach francuskich (z 3 września 1791 i 24 stycznia 1793) znalazły się sformułowania, w których pomoc względem najuboższych, chorych, kalekich, potraktowano jako: „dług święty”, „pomoc publiczną” i „obowiązek państwa”.

Francuska Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela z 26 sierpnia 1789 r. wprowadzała (art. 7–9) ogólne zasady prawa karnego, w postaci dowodu, procesu sądowego, zeznań świadków i orzecznictwa kary.

We francuskim kodeksie karnym (1791) zapisano warunkową odpowiedzialność wobec nieletnich do 16. roku życia, jeżeli działali z rozeznaniem. Nie stosowano wobec nich kary śmierci. Nieletnich, działających bez rozeznania czynu, oddawano pod nadzór rodziców lub umieszczano w zakładzie poprawczym. Decyzję w tej sprawie podejmował sędzia i sędziowie przysięgli. Kodeks ten obowiązywał do czasu przejęcia władzy przez radykalną grupę rewolucjonistów (jakobinów) w 1794 r.

Pod wpływem rewolucji francuskiej, prócz konkretnych postanowień natury legislacyjnej w dziedzinie opieki nad dzieckiem zdemoralizowanym, podjęto praktyczne próby wcielania w życie tych założeń. Przykład może stanowić działalność Christiana Gotthilfa Salzmann (1744–1811), niemieckiego pastora i filantropisty, zwolennika pedagogiki naturalnej Jana Jakuba Rousseau. W latach 1781–1784 odbywał praktykę nauczycielską w szkole zwanej „filantropium”, założonej przez Jana Basedowa w Dessau. Salzmann uważał, że dobrze zorganizowany system wychowawczy odgrywa zbawienią rolę w zakresie rozwoju moralnego i umysłowego wychowanka. Poszukiwania właściwych metod wychowania naprowadziły go ku działaniom aktywizującym (pokaz, obserwacja, wycieczki, gimnastyka). W prowadzeniu zakładu odrzucał system pracy przymusowej oraz rygor. Salzmann zajmował się szkoleniem wychowawców dla potrzeb zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Był autorem książek *Konrad Kieler* i *O prawidłowym wychowaniu dziecka*. W zakładzie Salzmann, znajdującym się w Schep-

fenthal, gościli Johann Wolfgang Goethe i Fryderyk Schiller, zwolennicy romantycznej i rewolucyjnej koncepcji walki o godność człowieka.

Ciekawe rozwiązania w kwestii zapobiegania demoralizacji i przestępczości wśród dzieci i młodzieży wprowadzono w Hamburgu. Ideą przewodnią tych działań było skoordynowanie i scentralizowanie różnorodnych form opieki pod nadzorem Zakładu Opieki Hamburga. Pomysłodawcą takiego rozwiązania był John Georg Bush, stojący na czele Hamburgskiego Towarzystwa Patriotycznego. Hamburgski system opiekuńczy obejmował swym zasięgiem dzieci zaniedbane wychowawczo i sieroty. Etap wstępny polegał na możliwie najdokładniejszym rozeznaniu sytuacji rodzinnej i materialnej dziecka, na które czekała szkoła i przyuczenie do pracy zarobkowej. W celu zsynchronizowania działań miasto podzielone zostało na sektory szkolne, w których funkcje opiekuńcze koordynowali urzędnicy do spraw opieki nad dzieckiem (Fierek, Fierek-Każmierowska, 1991, s. 83).

Również w Anglii poszukiwano skuteczniejszych rozwiązań, które miały na celu ograniczenie przestępczości wśród nieletnich. Jednym z pomysłodawców takich działań był Robert Young, kierujący londyńskim Towarzystwem do Spraw Zapobiegania Przestępczości. Towarzystwo zajmowało się adopcją dzieci przestępców, organizowało działalność filantropijną dla tej grupy dzieci. Placówka, prowadzona w miejscowości St. Georges, otaczała opieką około 200 chłopców i dziewcząt (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 25).

Początki szkolnictwa specjalnego dla niewidomych były w jakiejś mierze dziełem przypadku. Valentin Haüy (1745–1822), założyciel pierwszej publicznej szkoły specjalnej dla niewidomych (1784) w Paryżu, był synem tkacza i urzędnikiem. Pracą z niewidomymi zajął się pod wpływem pewnego zdarzenia i wrażenia, jakie wywarł na nim zespół złożony z niewidomych muzyków. W toku pracy pedagogicznej, początkowo prowadzonej z kilkunastoma uczniami, spisał swe przemyślenia w *Szkicu o edukacji niewidomych* (1786). W 1791 r. na bazie szkoły Haüya utworzono Narodowy Instytut dla Niewidomych. W statucie Instytutu zapisano: „Celem naszego zakładu jest przy pomocy książek z wypukłym drukiem nauczyć niewidomych czytania, a w ślad za tym pisanie, rachunków, języków, historii, geografii, matematyki, muzyki itp., kształcić ich w sztukach i rzemiośle by po pierwsze: pożytecznie ich zatrudnić dla osiągnięcia lepszych warunków życiowych, a po drugie odciąć od żebrania tych nieuprzywilejowanych przez los, dając im środki do utrzymania, tak by zarówno oni, jak i ich przewodnicy stali się społecznie użyteczni” (za: Balcerek, 1977, s. 20).

Za przykładem Francji powstały kolejne zakłady specjalne dla niewidomych w Liverpoolu (1791), Bristolu (1795), Londynie (1799), a potem, na początku kolejnego stulecia, w Austrii, Niemczech i Czechach. Zakłady dla niewidomych stanowiły na przełomie XVIII i XIX w. ledwie załączek kształcenia niewidomych, którym należało zapewnić edukację na właściwym poziomie, dostarczyć książek do czytania z wypukłym drukiem, a także przygotować do podjęcia zatrudnienia.

We Francji zaistniały warunki do reformy dotychczasowej opieki nad psychicznie chorymi i upośledzonymi umysłowo. Reformatorem szpitalnictwa dla psychicznie chorych był Philippe Pinel (1745–1826), naczelny lekarz paryskich szpitali psychiatrycznych w Bicêtre (od 1793) oraz Salpêtrière. Pinel był członkiem francuskiej Akademii Nauk. Zniósł w podległych mu placówkach wszelkie formy fizycznego przymu-

su (kajdany, łańcuchy, kaftany i tym podobne) stosowane względem osób psychicznie chorych i upośledzonych umysłowo. Omawiał zjawiska manii, melancholii, pomieszania (otępienia) i idiotyzmu, a także imbecyilizmu, zaliczonego przez niego do złejszej kategorii upośledzenia umysłowego (Kirejczyk, 1981, s. 20).

Największym konkurentem Pinela na płaszczyźnie naukowej był Jean Marc Gaspard Itard (1775–1838), lekarz i nauczyciel, zaliczany do grona pionierów szkolnictwa specjalnego. Itard zapisał się w pamięci potomnych dzięki pracy pedagogicznej z kilkunastoletnim chłopcem, znalezionym w podparyskich lasach Aveyron, na przełomie 1799 i 1800 r. Chłopcem tym, który wychował się w całkowitej izolacji od społeczeństwa – wyłącznie na łonie natury – nazywanym przez Itarda Wiktorem zainteresowała się francuska opinia publiczna. Itard, przeciwnie niż Pinel, który uważał Wiktora za niewyuczalnego i upośledzonego umysłowo, skłaniał się ku twierdzeniu, że dzięki pracy pedagogicznej zdoła przywrócić swego podopiecznego, nazywanego w prasie francuskiej „Dzikim z Aveyron”, społeczeństwu. Rzeczywistość okazała się jednak o wiele trudniejsza. Po kilku latach intensywnej pracy z Wiktorem udało się go wyuczyć zaledwie kilku słów i zwrotów (mleko, mój boże, och). Chłopiec nauczył się samodzielnie ubierać i posługiwać sztućcami. Jednak brak kontaktu z ludźmi spowodował w nim nieodwracalne zmiany. Nigdy nie nauczył się mowy ludzkiej, co więcej, nie przejawiał skłonności do kontaktów interpersonalnych. Przebywał w odosobnieniu, najchętniej na świeżym powietrzu, nawet w deszczu i na mrozie.

Itard pracował z Wiktorem przez pobudzanie zmysłów (słuchu, węchu, wzroku), jednak chłopiec niechętnie się uczył i wykazywał przy tym duże zniecierpliwienie a nawet agresję. Po kilku latach żmudnej pracy potrafił kojarzyć przedmioty z ich przeznaczeniem (na przykład garnek – mleko), ułożyć według kolejności wskazane przez Itarda kolorowe kartki, klocki i tym podobne. Pomimo nieskuteczności pracy pedagogicznej, o czym doniósł Itard w swoim raporcie z 1801 r. (*Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron. Respectivement de 1801 et 1806*), udało mu się wzbudzić w chłopcu ludzkie odruchy wrażliwości. Przykładem tego były przejawy radości lub smutku w sytuacji, gdy Wiktor nie mógł wykonać jakiegoś polecenia swego nauczyciela. Wiktor przez kilka lat przebywał w domu Itarda. Ich wspólne peregrynacje po Paryżu miały wydźwięk tragikomiczny. Bywało tak, że Itard nie mógł zapanować nad ruchliwością swego wychowanka i zamiast spaceru wybierał podróż dorożką. Wiktor zmarł w 1828 r. w odosobnieniu, zapomniany przez opinię publiczną.

Pewne pozytywne zmiany, związane z lepszym podejściem do osób psychicznie chorych i upośledzonych umysłowo, zachodziły w carskiej Rosji. W 1715 r. car Piotr I wydał dekret nakazujący traktowanie ludzi obłąkanych jako chorych, dla których organizowano specjalne oddziały w przytułkach lub których wysyłano do klasztorów. Osoby chore psychicznie nie miały osobowości prawnej (Zamskij, 1980, s. 19–20). Ogół społeczeństwa rosyjskiego niewiele orientował się w sytuacji osób upośledzonych i psychicznie chorych. Obłąkanie traktowane było najczęściej jako kara za grzechy.

Caryca Katarzyna II wydała w 1775 r. nakaz opiekowania się osobami niepełnosprawnymi, w tym fizycznie lub umysłowo upośledzonymi. Obowiązki wobec tych osób świadczyły najczęściej instytucje charytatywne, w mniejszym stopniu gminy. Pierwsze rosyjskie zakłady dla obłąkanych powstały w latach 70. XVIII w. w Moskwie, Nowogrodzie i Petersburgu. Na terenie państwa organizowano szpitale o charakterze

opiekuńczym i leczniczym. Pensjonariusze tych placówek poddawani byli chłóście, często zakuci byli w kajdany, poddawano ich przymusowej izolacji, ograniczano racje żywnościowe (Balcerek, 1981, s. 51).

Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym, chorym, występny i osieroconym na ziemiach polskich w XVIII w. nie dorównywała osiągnięciom francuskim. W Polsce, do końca XVIII stulecia, nie utworzono żadnej publicznej szkoły specjalnej, zapewniającej opiekę dzieciom głuchym lub niewidomym. W pierwszym półwieczu XVIII w. kontynuowano formy opieki nad dzieckiem wypracowane w XVII w., zaś w drugiej połowie XVIII stulecia, szczególnie w dobie rządów króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, czyniono starania, w myśl poglądów Beccarii, poprawy opieki nad nieletnimi.

W dwóch pierwszych dekadach XVIII w., na skutek zniszczeń spowodowanych wielką wojną północną (1700–1721), Rzeczpospolita pogrążyła się w kryzysie gospodarczym. Skarb państwa świecił pustkami. Powszechnym zjawiskiem była agraryzacja miast i zniszczenia wsi oraz towarzysząca jej pauperyzacja szlachty, mieszczan i chłopów.

Najazd szwedzki doprowadził do upadku w 1710 r. warszawski sierociniec św. Benona. Niespełna dziesięć lat później biskup Antoni Szembek na mocy nowego przywileju z 3 kwietnia 1720 r. wznowił działalność tej placówki, pisząc: „Widząc i uważając nie bez żalu naszego, jako tak wiele sierot chłopiąt półnagich tuła się i włóczy po Warszawie, bez służby i bez żadnej przystojnej a pożytecznej zabawy, tylko się mizerną żebraniną bawią i próżnowaniem, skąd do większego hultajstwa bywa okazja. Więc pragnąc zapobiec temu, obraliśmy pewne miejsce pod Warszawą za Nalewkami (...) ażeby w nim takowe sieroty wychowanie i ćwiczenie (...) mieć mogły (...). Ażeby się nauczyli katechizmu i czytać i pisać, przy tym rzemiosł jakich (...). Jak się zaś nauczą czytać i pisać, jakkolwiek, albo inszych rzemiosł należyście, będą tak ćwiczyć, aby czasem sami byli magistrami, kontentując się mniejszą zapłatą, którą postronni magistrowie brać będą. Zeby jednak nie przykro im było zostawać w tym domu bardzo długo, tedy po wyjściu lat, na które się zapiszą, wolno im będzie iść na swój chleb, gdzie zechcą” (za: Tomasiak, 1976, s. 68–70; Walczakiewicz, 1898). Uroczyste otwarcie zakładu odbyło się w dniu 22 sierpnia 1720 r. Placówka rozwijała się bardzo pomyślnie pod zarządem Karola Rihoweya, członka bractwa św. Benona, między innymi dzięki licznym ofiarodawcom (Walczakiewicz, 1898, s. 23). W 1730 r. decyzją ks. Adama Franciszka Rostkowskiego (1660–1728) obok domu dla sierot wzniesiono dom poprawy, zwany z języka niemieckiego *cuchthausem*. W akcie erekcyjnym z 1736 r. biskup Rostkowski napisał: „Uważyłem też i to, że rodzice, panowie i inni przełożeni, mając często dzieci swe, poddane, czeladkę, złych krnąbrnych, swawolnych, zalotnych, niewiernych, pijanic, próżniaków (...). Także i sędziowie mając ulatajów niespokojnych ludziom się naprzykrzających, spokojność publiczną mieszejących, których nie mogąc według prawa na śmierć skazać, życzyli podobnego miejsca na ukaranie i poskromienia onych (...). Zaczem umyśliłem i ja w imię Boże, podobny wystawić i ufundować w Warszawie *cuchthaus*, gdzie najwięcej złych znajduje się ludzi (...). Każdy władzę i zwierzchność nad kim mający, może podległych sobie a poprawy w obyczajach potrzebujących, do tego zadać domu i czas jak długo ma tam zostawać, jakie roboty i wikt mieć, naznaczyć; ale na dwie lecie żaden tu nie może dłużej bawić. W innych *cuchthausach* na poskromienie i poprawę swawolnych, zażywają tych sposobów; to jest

plagi na wstępie i potem gdy trzeba dyscypliny zadając je sobie, dyby, kajdany, szczupły i gruby wikt, zimno, w ciemności jaki czas siedzieć, z nikim nie gadać, roboty różne ciężkie i przykre. Może tedy i w naszym zażyć tych sposobów dyrektor, według rozsądku swego i proporcji ludzi i występków ich, gdyż sprawiedliwy gniew jest matką karności, gdzie surowość tam siła, głaskać złych jest szaleństwo nie zaś łaska (...) ten dom jest szkołą dobrych obyczajów i postępów, a oni są uczniowie nie potrzebujący innych nauczycieli (...). Powinien dyrektor wikt rozrządzać, roboty, pokuty назначać i doglądać, żeby je pilnie i dobrze odprawiali, żeby ze sobą i z nikim nie gadali. Leniwych, krnąbrnych karać; jednych słowem starać się i przestrzegać, żeby i on sam i posługacze i aresztanci tak wszystko czynili, jako fundator tu postanowił (...)" (za: Tomasiak, 1976, s. 70–72).

Biskup Rostkowski pragnął, aby nowo utworzony cuchthaus nie zakłócał pracy sierocińca. Zakłady korzystały ze wspólnych gruntów, a dyrektorem obu placówek był członek bractwa św. Benona. Cuchthaus posiadał osiem okratowanych cel. Okna wychodziły na ogrodzone wysokim murem podwórze. Na środku placu znajdował się pręgierz, służący do karania aresztantów (Kalinowski, 1998). Do warszawskiego cuchthausu przyjmowano młodzież na podstawie decyzji sądów. Trafiały tam osoby psychicznie chore, prostytutki, a także osoby podejrzane o popełnienie przestępstwa i zatrzymywane na czas śledztwa (Czerwiec, 1958, s. 26). Obowiązek pracy dotyczył wszystkich osób osadzonych w domu poprawy. Droga ku poprawie moralnej wiodła przez modlitwę i naukę katechizmu. Za uchybienia groziły różnorodne kary, włącznie z karą cielesną, zmniejszeniem racji żywnościowych, nakazem milczenia, ciemnicą i innymi (Czerwiec, 1958, s. 26). Troska biskupa Rostkowskiego o należyte prowadzenie obu zakładów nie przełożyła się na ich dobre funkcjonowanie. Po śmierci Rihoweya zakłady podupadły. Dopiero w 1766 r., gdy opiekunem upadających zakładów został Andrzej Zamoyski, placówka zyskała na znaczeniu, między innymi dzięki uruchomionej w niej manufakturze. W 1771 r. zakład przeszedł pod zarząd Magistratu Starej Warszawy. Dochody uzyskiwano z funduszy miejskich, z najmu lokali i jałmużny zbieranej przez wychowanków. W 1787 r. opiekę nad placówką przejęli redemptoryści. Zakonnicy, prócz sierocińca, prowadzili szkołę dla młodzieży i przyuczali do zawodu. Opracowany przez nich program nauczania zyskał aprobatę Komisji Edukacji Narodowej, a działalność placówki cieszyła się uznaniem króla Stanisława Augusta Poniatowskiego i ks. Hugona Kołłątaja. Największe sukcesy w pracy pedagogicznej osiągnął ks. Klemens Hofbauer (Dworzak) (1751–1820), dążący do tego, by zapewnić dzieciom zaniedbanym możliwość samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym. Środkiem wiodącym do realizacji tego celu miała być dobrze urządzona szkoła, w której zorganizowano elementarny, ogólnokształcący oraz przyrodniczo-matematyczny cykl nauczania. W ramach szkolenia warsztatowego odbywało się przygotowanie do zawodu. Po upadku Rzeczypospolitej w 1795 r. budynki zakładu zostały skonfiskowane przez pruskie władze wojskowe. Do tradycji warszawskiego sierocińca bractwa św. Benona nawiązywał w XIX wieku Fryderyk Skarbek, twórca warszawskiego Instytutu Moralnie Zaniedbanych Dzieci.

Działalność drugiego sierocińca była bezpośrednio związana z przybyciem do Warszawy, w 1717 r., ks. Piotra Gabriela Baudouina, spowiednika Siostr Miłosierdzia. Baudouin, zatroskany o los błąkających się po ulicach dzieci, przekazywał je początkowo

zaprzyjaźnionym rodzinom. Po kilkunastu latach, w 1732 r., zakupił plac naprzeciw kościoła dominikanów, na którym rozpoczął budowę sierocińca (Puławski, 1896, s. 7).

Jędrzej Kitowicz (1985), autor dzieła *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, napisał o Baudouinie: „Ten ksiądz wzruszony miłosierdziem nad dziećmi podrzuconymi, z rozputy nabytymi, które matki tając wstyd na ulicę wyrzucały, a czasem w Wiśle albo lada gdzie w błocie topiły, co także i rodzicy dobrego małżeństwa ubóstwem ścienieni dzieciom swoim czynili, zawiął się do kwesty na te dzieci (...) począł zbierać takowe dzieci, oddawał je kobietom majątnym na miesiąc od jednego dziecięcia po złp. osiem”.

Zakład ks. Baudouina wzorowany był na paryskim Domu Podrzutków Wincentego à Paulo (Kolankiewicz, 1997). Pracą pedagogiczną zajmowały się początkowo cztery siostry szarytki i kilkanaście mamek. Kitowicz (1985, s. 184–185) wspominał: „Osadził panny miłosierdzia, pospolicie szarymi siostrami od sukien takiego koloru zwane: zlecił im wychowanie do większych lat dzieci od mamek odebranych: opatrzył tak panny miłosierne, jako też dziatki przyzwoitymi wygodami (...) dzieci niemal co noc po kilkoro pod tęż kamienicę podrzucano”. Według Kitowicza (tamże) „Rodzicy znaczni, majątni, którzy nie lubiąc słuchać płaczu dziecinnego w domu oddają swoje dzieci na wychowanie do tego szpitala, płacąc od nich według zgody lub szcudroblowości (...) osoby nieznajome przychodzą albo i z daleka przyjeżdżają do tego szpitala: w wielkim sekrecie, ile ten w zgrai kobiet może być utajony, składają w nim płód swój, brzemiennie powracają tam, skąd się wzięły, zapłaciwszy szpitalowi sowicie za swoje oczyszczenie i za konserwację względną depozytu złożonego”. W połowie lat 30. XVIII w. spalił się drewniany szpital, a dzieci trafiły w ręce opłacanych mamek. Baudouin zakupił nową, dwupiętrową kamienicę w pobliżu spalonego domu. W 1736 r. zakład wznowił działalność. Tym razem personel składał się z księży i sióstr szarytek, 5 osób służby, 15 mamek i 1 osoby tzw. służby lekarskiej. Przyjęto 48 dzieci. W 1737 r. w zakładzie przebywało kilkadziesiąt dzieci, w tym niemowlęta, chłopcy i dziewczęta (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 37). Pracę zakładu docenił król August III. W dowód uznania wydał stosowny przywilej, w którym zapewnił wychowankom zakładu Baudouina prawa obywatelskie przysługujące legalnie narodzonym dzieciom. Od 1748 r. w dokumentach tej placówki oficjalnie pojawia się nazwa Szpital Dzieciątka Jezus.

Szpital Dzieciątka Jezus wyposażono w specjalną przegrodę, umieszczoną w drzwiach zakładu, w kształcie koła, w której można było pozostawić niechcianego noworodka. Dyżur przy kole trwał przez całą dobę. Można w nim było jednorazowo umieścić trójkę niemowląt.

Dzieci przebywające w szpitalu uczyły się pisać i czytać. Uczono je prawd wiary. Na piętrze znajdowało się pomieszczenie dla kilkudziesięciu dziewczynek, które przebywały tam niejednokrotnie w towarzystwie nieuleczalnie chorych kobiet. W sąsiedniej sali przebywały mamki i niemowlęta, zaś kolejne pomieszczenie przeznaczone było dla chłopców. Na parterze znajdowały się sale zajęć. Król August III wydał w 1758 r. nowy przywilej dla szpitala, zaopatrując placówkę z dochodów pozyskanych z kopalni soli w Wieliczce i Bochni (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 37). Do szpitala przyjmowano dzieci moralnie zaniedbane, na ogół sieroty. Zdarzało się, że decyzję w sprawie umieszczenia dziecka w Szpitalu Dzieciątka Jezus podejmowali rodzice, mający problemy wychowawcze z własnym dzieckiem. W latach 1764–1766 szpital za zgodą Sejmu dotowany był z kasy państwa, a działalnością placówki interesował się król Stanisław August

Poniatowski. Po śmierci ks. Baudouina w 1768 r. zakład przeżywał trudności materialne. Niski poziom higieny skutkowałam dużą umieralnością niemowląt. Wyposażenie zakładu w tym okresie było wyjątkowo skromne i obejmowało: 2 wanny do kąpeli, 3 szczotki do czesania, 5 grzebieni, a co ważne, nie stosowano izolacji osób chorych i selekcji przy przyjmowaniu pensjonariuszy. Śmiertelność pośród dzieci była bardzo wysoka, wynosząca od 50 do 70 procent. Podrzutki przyjmowano o każdej porze dnia, dzieci były rejestrowane i chrzczone, a następnie oddawane pod opiekę mamek. Dzieci jak najwcześniej wysyłano na wieś. Gospodarze, opiekujący się nimi, prócz odzieży i bielizny otrzymywali 7 zł miesięcznie. Po ukończeniu 3 lub 4 lat, najpóźniej w 6. roku życia dzieci rozpoczynały naukę szkolną.

Panowanie króla Stanisława Augusta Poniatowskiego (1764–1795) przebiegało w atmosferze napięć politycznych, związanych z walką o niepodległość i trzema rozbiorami kraju. Był to też jednak okres reform państwa, obejmujących wiele dziedzin ówczesnego życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego. Król popierał działalność instytucji dobroczynnych, w tym zakładów wychowawczych i sierocińców. W osobnych zarządzeniach zrównywał w prawach wychowanków sierocińców z pełnoprawnymi obywatelami.

W ramach reform państwa w 1768 r. utworzono komisje dobrego porządku (*boni ordinis*). Szpitale, mające kilkusetletnią tradycję pracy, poddano kontroli państwa. W Rzeczypospolitej utworzono centralny organ nadzoru nad tymi placówkami (Komisja nad Szpitalami). W Warszawie w 1792 r. ukazał się przepis, w myśl którego: „ubogi winien otrzymać wsparcie w swojej gminie” (Podgórska-Klawe, 1975, s. 10–11). Przykładem wspomnianego wsparcia mogła być praca zarobkowa wykonywana przez osoby będące pensjonariuszami instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Sprzyjało temu ożywienie gospodarcze czasów stanisławowskich i związany z nim rozwój manufaktur, szukających taniej siły roboczej. Przepis z 1792 r. może być dowodem działań o charakterze profilaktycznym w zakresie zapobiegania ubóstwu i przestępczości, a rozwijana od wieków działalność charytatywna i filantropijna zyskała wsparcie władz państwowych (Leś, 2000, s. 74–75).

W dobie Sejmu Czteroletniego utworzono Komisję Policji, zajmującą się między innymi sprawą kontroli procedury żebractwa. Targowica i towarzyszące jej napięcia polityczne w 1792 i 1793 r. uniemożliwiło rzeczywistą realizację tego przedsięwzięcia.

Na szczególną uwagę zasługuje działalność Andrzeja Zamoyskiego, pracującego nad polskim kodeksem karnym. W 1778 r. ukazał się *Zbiór praw sądowych przez J.W. Andrzeja Zamoyskiego, exkanclerza koronnego ułożony*. Zamoyski głosił w nim, że powinno się wydłużyć wiek odpowiedzialności bezwarunkowej do 18. roku życia. Między 12. a 18. rokiem życia zakładał wprowadzenie odpowiedzialności warunkowej, uzależnionej od decyzji sędziego, decydującego o tym, czy nieletni działał z rozeznaniem, czy też bez rozeznania popełnionego czynu. Małoletni nie mogli być skazywani na karę śmierci. Mieli być umieszczani w zakładzie poprawczym bądź ponosić kary finansowe. Wyjątek stanowił przypadek zabójstwa rodziców lub dziadków. Pomimo aprobaty króla Poniatowskiego projekt ten został odrzucony przez sejm w listopadzie 1780 r. (Grochowski, 1990, s. 55).

Poza projektem Zamoyskiego czyniono kilka innych prób kodyfikacji prawa w duchu kodeksu tokańskiego, ale były one bezowocne. Sądy grodzkie i sejmowe posiłko-

wały się zagranicznymi rozwiązaniami prawnymi. Wciąż stosowano przepisy Statutu Litewskiego z XVI w., z którego pochodził między innymi zapis: „Jeśliby się trafiło, iżby szlachcic w leciach 16-tu nie więcej obwiniony był o złodziejstwo, albo przywieziony z licem, tedy takiemu przez młodość lat jego nie ma być policzono za złodziejstwo i nie ma być w kata ręce i na mękę dawany. Jednak tę szkodę ociec jego albo krewny z imienia części jego powinien z nawiązką zapłacić, a zapłaciwszy, to poczciwości jego szkodzić nie ma. A nie będzie miał czym zapłacić tedy dać go na wysługę póki by to zasłużył, co zaszkodził. Wysługa ma być po kopie groszy na rok” (*Dzieła Tadeusza Czackiego...*, 1843–1845, t. II, s. 17).

Polskie i litewskie ustawodawstwo, na tle rozwiązań stosowanych w Europie, pozbawione było elementów okrucieństwa wobec psychicznie chorych i upośledzonych umysłowo. Do XVIII w. miały zastosowanie przepisy prawa z czasów króla Kazimierza III Wielkiego, Jana Olbrachta i Zygmunta Starego.

W 1793 r. ukazała się książka Ludwika Perzyny pod tytułem *Lekarz dla włościan czyli rada dla pospólstwa o chorobach i dolegliwościach*. Książka ta w jakimś stopniu przyczyniała się do przełamywania stereotypów społecznych w podejściu do osób upośledzonych i psychicznie chorych. Perzyna dopatrywał się przyczyn chorób psychicznych i upośledzenia umysłowego w zmianach zachodzących w mózgu.

W końcowych latach Rzeczypospolitej, pomimo różnorodnych działań państwa, niepełnosprawni mogli przede wszystkim liczyć na opiekę ze strony instytucji kościelnych lub osób prywatnych. Szczególną działalność filantropijną przejawiała księżna Anna z Sapiehów Jabłonowska, która ustanowiła w swych dobrach instytucję opiekuna społecznego, sprawującego nadzór i opiekę nad dziećmi opuszczonymi (Leś, 2000, s. 79).

Z zachowanych dokumentów wynika, że na terenie Rzeczypospolitej, w końcowych latach jej istnienia, prowadziło działalność około 500 szpitali, z tego 90 w Wielkopolsce, 213 w Małopolsce oraz 194 na Litwie. W placówkach tych przebywało około 5,5 tysiąca osób (Góralski, 1973, s. 29).

Pierwsze próby pracy pedagogicznej z głuchoniemymi podejmował Stanisław Leszczyński, który osobiście oddelegował do Francji księdza Michała Bohusza, celem zapoznania się z metodami pracy ks. de l'Épée.

Zainteresowanie edukacją osób głuchych przejawiał również król Stanisław August Poniatowski, który korespondował w tej sprawie w 1778 r. z biskupem wileńskim Janem Nepomucenem Kossakowskim. Przyjmuje się, że był to pierwszy list w piśmiennictwie polskim dotyczący edukacji głuchoniemych. Niestety do końca I Rzeczypospolitej nie udało się uruchomić szkoły specjalnej dla głuchych.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec T., *Głuchoniemi i świadectwa ich życia w historii cywilizacji europejskiej od starożytności do końca XVIII wieku* (rozprawa doktorska, APS, sygn. 314), Warszawa 2002.
- Balcerek M., *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1977.
- Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Czerwiec M., *Więziennictwo*, Warszawa 1958.

- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970.
- Dzieła Tadeusza Czackiego zebrane i wydane przez Hr. Edwarda Raczyńskiego*, t. I–III, Poznań 1843–1845.
- Fierek H., Fierek-Kaźmierowska M., *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991.
- Geremek B., *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989.
- Góralski Z., *Działalność charytatywna w Polsce przedrozbiorowej*, „Nauka dla Wszystkich”, nr 199, Warszawa 1973.
- Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniechanymi*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Itard J., *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron. Respectivement de 1801 et 1806* (<http://www.ebookpp.com/it/itard-doc.html>).
- Kalinowski M., *Mokotowski Instytut Moralnej Poprawy Dzieci*, Warszawa 1998.
- Kalinowski M., Pełka M., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967.
- Kirejczyk K., *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa 1981.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III*, Warszawa 1985.
- Kolankiewicz M., *Historia Domu Małych Dzieci ks. Baudouina*, Warszawa 1997.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Kozłowski W., *Stanowisko Locke'a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939*, Gdańsk 2006.
- Leś E., *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000.
- Locke J., *Myśli o wychowaniu*, Wrocław 1959.
- Manczarski A., *Historia nauczania głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 2–3, Warszawa 1934.
- Orbis Pictus. Świat malowany Jana Amosa Komeńskiego*, oprac. A. Fijałkowski, Warszawa 2008.
- Podgórska-Klawe Z., *Szpitala warszawskie 1388–1949*, Warszawa 1975.
- Puławski A., *O ks. Baudouinie opiece dzieci opuszczonych i nędzarzy*, Warszawa 1896.
- Raś D., *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011.
- Reihardt W., *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
- Tomasik E., *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976.
- Walczakiewicz F., *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka Historia Kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898.
- Zamskij X, C., *Istorija oligofrenopedagogiki*, Moskwa 1980.
- Żyta A., *Opieka, wychowanie i edukacja dzieci z niepełnosprawnością w Rosji*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 2006.

KIERUNKI OPIEKI I KSZTAŁCENIA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH OD KOŃCA XVIII WIEKU DO I WOJNY ŚWIATOWEJ

Pionierskie dokonania Francji w dziedzinie publicznego kształcenia osób niepełnosprawnych (głuchych i niewidomych) w drugiej połowie XVIII w. stanowiły bezsprzecznie cezurę w dziejach szkolnictwa specjalnego. Działania te współgrały z hasłami rewolucji francuskiej (1789–1799), kładącymi nacisk na prawa jednostki ludzkiej do godnego życia, kształcenia i opieki. Należy jednak podkreślić, że realizacja tych postępowych postulatów nie była i nie mogła być łatwa. Tylko niektóre państwa europejskie podążały w XIX stuleciu tropem Francji w dziedzinie opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym (ziemie niemieckie, Wielka Brytania). W początkach XIX w. sytuację komplikowały wojny napoleońskie, a po ich zakończeniu rozwój ideałów oświeceniowych tłumiała polityka dworów rządzących, realizujących po Kongresie Wiedeńskim (1815) politykę starego porządku (*ancien régime*). Ustalenia wiedeńskie określiły układ stosunków społeczno-politycznych na całe stulecie. Ich ostateczny rozpad przypadł na I wojnę światową (1914–1918).

GŁUCHONIEMI

Szkolnictwo specjalne dla dzieci głuchych rozpoczęło się wraz z ustanowieniem pierwszej szkoły we Francji (1770). Francuskie, niemieckie, a także austriackie osiągnięcia w pracy z dzieckiem niesłyszącym powodowały, że opinia publiczna coraz bardziej dostrzegała i popierała zabiegi towarzyszące organizowaniu takich placówek. Do końca XIX w. szkoły i zakłady specjalne dla głuchoniemych uruchomiono kolejno w Niemczech (1778), Austrii (1779), Czechach (1786), Holandii (1790), Anglii (1792), Hiszpanii (1793). W 1806 r. powstał pierwszy zakład dla głuchych w Rosji, a w 1807 r. w Danii. W pierwszym ćwierćwieczu XIX w. funkcjonowało w Europie około 150 szkół specjalnych. W połowie XIX w. było ich prawie 250, w końcu XIX w. – 400. W początkach XX w. na całym świecie prowadziło działalność ponad 550 szkół dla głuchoniemych. Naukę pobierało 36 tys. uczniów (za: Helmann, 1929/1930, s. 172).

W 1805 r. na terenie duńskiego Szlezewiku wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci głuchych. W 1807 r. rozpoczął pracę Królewski Instytut Głuchoniemych.

W 1817 r. władze duńskie wprowadziły obowiązek szkolny dla głuchych w całym państwie (Jakobsen, 1989, s. 29–33).

Rozwój ustawodawstwa dotyczącego problemów głuchoniemych w XIX w. był bardzo wolny. Miały na to wpływ rozliczne czynniki, związane z rozbudzeniem świadomości społecznej, pozyskaniem środków finansowych, przygotowaniem kwalifikowanych kadr nauczycielskich i inne.

Na terenie Niemiec obowiązek szkolny wprowadziły: Sachsen-Weimar (1874), Oldenburg (1876), Sachsen-Koburg-Gotha (1877), Anhalt (1884), Sachsen-Meiningen (1887), Lubeka (1888), Braunschweig (1894), Brema (1898), Baden (1902) i Prusy (1911) (Hellmann, 1929/1930, s. 173).

W 1890 r. obowiązek szkolny dla głuchych wprowadziła Szkocja, a potem Anglia (1894). Szwecja ustawowo zagwarantowała kształcenie głuchym w 1890 r.

Angielska ustawa o obowiązku szkolnym z końca XIX w. (1894), którą poddano nowelizacji w 1921 r., stanowiła, że kształcenie głuchoniemych dziewcząt i chłopców rozpoczyna się w 7. roku życia i kończy wraz z ukończeniem 16 lat. Obowiązek zakładania i prowadzenia szkół dla głuchoniemych spoczywał na samorządach, kontrolowanych przez Ministerstwo Oświaty. W ustawie znowelizowanej w 1921 r. istniał zapis o rozciągnięciu obowiązku szkolnego na najmłodsze dzieci, o ile zorganizowano dla nich żłobki i ochronki. Koszty utrzymania szkół ponosił po połowie budżety państwa i samorząd gminny (Hellmann, s. 174–175).

Na ziemiach polskich w okresie zaborów obowiązek kształcenia dzieci głuchoniemych wprowadziły jedynie władze pruskie, w 1911 r. Władze pruskie, a potem niemieckie, uczyniły stosunkowo dużo dla osób niepełnosprawnych, w porównaniu z zaborem rosyjskim i austriackim. Rozwój szkolnictwa w zakresie kształcenia głuchoniemych w Rosji rozpoczął się w początkach XIX wieku. Do końca stulecia zorganizowano niespełna 40 szkół specjalnych dla około 1300 dzieci. Rejestr przeprowadzony w Rosji w 1897 r. wykazał obecność 40 tys. dzieci głuchych, dla których nie zdołano zorganizować właściwej opieki i kształcenia (Jarmaczenko, 1975, s. 182–184).

Przez cały wiek XIX szkoły specjalne dla dzieci głuchych powstawały z inicjatywy prywatnej, bądź z ramienia organizacji społecznych. Nauczanie finansowali bądź współfinansowali rodzice tych dzieci. Szkoły powstawały w ośrodkach miejskich. Rozbudowa szkół na obszarach wiejskich była o wiele droższa, wymagała bowiem dodatkowych inwestycji budowlanych w postaci internatów. Stopniowo, w miarę rozwoju metod pracy rehabilitacyjnej z dzieckiem niesłyszącym, przy szkołach podstawowych specjalnych dla dzieci niesłyszących wprowadzano różnorodne formy przygotowania zawodowego. Działo się tak w większości krajów Europy, z wyłączeniem ziem niemieckich i Szwajcarii.

Czas nauczania dzieci głuchych zamykał się zwyczajowo w przedziale od 7 do 10 lat. Oddziały klasowe liczyły od kilku do kilkunastu uczniów. Nauczyciele opracowywali autorskie programy nauczania, zatwierdzane na posiedzeniach rad pedagogicznych. Treści nauczania obejmowały zagadnienia ze znajomości języka ojczystego, wraz z wymową i odczytywaniem mowy ustnej, poznanie głównych prawd wiary, arytmetyki, łaciny i greki. W drugiej połowie XIX w. do szkół coraz częściej wprowadzano geografę, przyrodznawstwo, historię powszechną i języki nowożytny. Intensyfikacja badań diagnostycznych przypada na końcowe lata XIX w.

Duży wkład w rozwój badań i metod pracy z dzieckiem głuchym w pierwszej połowie XIX stulecia wniósł Maurycy Hill (1805–1874). Doświadczenie pedagogiczne zdobywał w zakładzie dla dzieci głuchych w Berlinie. W 1830 r. został nauczycielem i inspektorem w Instytucie Głuchoniemych w Deissenfelds. Codzienna praca z głuchoniemymi ugruntowała w nim przekonanie, że nauczanie powinno opierać się na gruntownym poznaniu dziecka. Hill krytycznie odniósł się do metody Heinickego zarzucając, że przekazuje ona uczniom niedostateczny zasób wiedzy. Za zasadne uznał korzystanie z gestów i migów w edukacji głuchych. Hill położył akcent na umieszczenie dzieci głuchych w środowisku osób słyszących. Uważał, że w toku nauczania szkolnego powinno się korzystać w sposób naturalny ze znaków przekazywanych przez dzieci. Niebezpieczeństwo w nauczaniu głuchych dostrzegał także w metodzie migów (metoda francuska), polegającej na wyrażaniu przedmiotów, zjawisk i czynności, które niejednokrotnie trudno było przełożyć na mowę ustną. Osiągnięcia i wskazówki Hilla zostały bardzo dobrze przyjęte przez wielu nauczycieli szkół specjalnych. Należy jednak podkreślić, że praktycznie przez cały wiek XIX ścierały się dwie koncepcje kształcenia głuchoniemych, wypracowane w końcu XVIII wieku. Nauczający w szkołach dla głuchych dzielili się na zwolenników metody de l'Épée, zwanej metodą migów, metodą manualną i mimiczną oraz wyznawców metody dźwiękowej Heinickego, nazywanej metodą ustną, oralną lub niemiecką. Przełom w doborze i upowszechnieniu metod nastąpił podczas Międzynarodowego Kongresu Surdopedagów w Mediolanie (1880). Na ponad 200 nauczycieli, którzy brali udział w tym kongresie, zwolenników „migów” reprezentowało zaledwie czterech przedstawicieli z Ameryki i Szwecji. Pozostali opowiedzieli się za metodą „oralną”, uznaną za najlepszą metodę nauczania, stosowaną bez znaków manualnych. Stan taki utrzymał się przez następnych 50 lat, choć w nauczaniu uwidocznił się podział na tzw. szkołę gramatyczną i fonetyczną. Przedstawicielem metody fonetycznej był Hans Watter, dyrektor szkoły we Frankfurcie nad Menem, który zalecał wprowadzanie gramatyki najwcześniej w 4. roku nauki. Uważał, że systematyczna nauka gramatyki nie służy rozwojowi umysłowemu dziecka. Nie wszyscy jednak podzielali taki pogląd. Drogę pośrednią między zwolennikami metody gramatycznej i fonetycznej reprezentował Fryderyk Hill, który twierdził, że naczelnym zadaniem w edukacji dzieci niesłyszących jest przygotowanie ich, w oparciu o zasady psychologii i pedagogiki, do samodzielnego życia. Nauczanie wymowy u niesłyszących postulował kształtować przez odpowiednie ćwiczenia i przestrzeganie form gramatycznych. Nauka mowy miała odbywać się równocześnie z nauką czytania i pisaniami. Wszystkie lekcje miały być poprzedzone ćwiczeniami oddechowymi i artykulacyjnymi (Sękowska, 1998, s. 198–199).

Stany Zjednoczone były państwem, w którym bardzo szybko rozbudowywało się szkolnictwo specjalne dla głuchych, a nauczanie odbywało się z wykorzystaniem różnorodnych metod: ustnych, migowych, palcowych i pisanych. Różnorodność metod zaowocowała powstaniem na przełomie XIX i XX w. metody kombinowanej wykorzystującej po części wszystkie formy nauczania.

Na ziemiach polskich, jak wcześniej wspomniano, do końca XVIII w. pomimo kilku prób, nie udało się uruchomić zakładu dla głuchych. Misję utworzenia takiej szkoły kontynuował biskup Nepomucen Kossakowski, od 1807 r. pierwszy prezes Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności (Markiewicz, 2010). Z inspiracji bpa Kossakowskiego w 1804 r. do wiedeńskiego instytutu głuchoniemych wysłany został ks. Anzelm

Zygmunt ze Zgromadzenia Księży Misjonarzy w Wilnie. Po rocznym pobycie w Wiedniu zdał egzamin, uprawniający go do pracy z dziećmi głuchymi, po czym wrócił do Wilna, gdzie w 1805 r. zajął się nauczaniem głuchoniemego chłopca – Janka Rajeckiego. Ksiądz Anzelm Zygmunt opracował pierwszy polski alfabet palcowy, zwany „abecedem ręcznym”. W 1806 r. udał się do Pawłowska, gdzie z polecenia cesarzowej Teodorówny powierzono mu zorganizowanie szkoły dla dzieci głuchych. Szkołę tę otwarto w dniu 2 grudnia 1806 r. i była to pierwsza szkoła dla dzieci głuchych w Rosji. Uczyło się w niej zaledwie kilku uczniów, dla których ksiądz ułożył rosyjski alfabet palcowy. Z powodu stale pogarszającego się stanu zdrowia zrezygnował z dalszej pracy. Na jego miejsce powołano Francuza Jeana Baptystę Jauffreta. W 1810 r. szkołę przeniesiono do Petersburga (Kirejczyk, 1967; Szczepankowski 2007, s. 342–346).

Kolejną, równie nieudaną próbę utworzenia szkoły dla głuchych w Wilnie, podjęto w 1819 r. Sprawą tą zajął się Karol Małochowiec, który został najpierw oddelegowany do Warszawy (do Instytutu Głuchoniemych), a następnie do Berlina. Zgodnie z zapowiedzią, po powrocie Małochowca w 1823 r. podjęto przygotowania do utworzenia zakładu dla głuchych. Szkoła rozpoczęła pracę dopiero w 1833 r., ale po 10 latach działalności zamknięto ją.

Na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej pomysł kształcenia głuchych wyszedł od hrabiego Augusta Ilińskiego. Iliński otrzymał w 1805 r. zgodę na to przedsięwzięcie samego cara. Szkoła miała się mieścić w Romanowie na Wołyniu. Zgodnie z zamysłem Ilińskiego do zakładu miały być przyjmowane dzieci w wieku od 8 do 14 lat. Pierwszeństwo przyjęcia przysługiwało dzieciom z najbiedniejszych rodzin. W 1808 r. Iliński przesłał ministrowi oświecenia publicznego w Rosji pierwszy raport o urządzeniu instytutu. Wynikało z niego, że zakład składał się z trzech wydziałów: naukowego, artystycznego i rzemieślniczego, a nauka odbywała się w trzech klasach. W pierwszej klasie uczono prawd wiary, gramatyki, arytmetyki, geometrii, języków obcych (niemiecki, francuski, łaciński, rosyjski, polski, włoski) oraz fizyki, logiki, historii, mitologii, geografii, literatury, botaniki, technologii, farmacji, chemii, handlu, prawa oraz buchalterii. W klasie drugiej wykładano wiedzę z zakresu architektury, mechaniki, rysunku, malarstwa, jazdy konnej, sztuki ogrodniczej, złotnictwa, jubilerstwa, zegarmistrzostwa. Kurs kształcenia w klasie trzeciej obejmował między innymi sukiennictwo, tapicerstwo, stolarstwo, siodlarstwo, kowalstwo. Ambicje pomysłodawcy szkoły, hrabiego Ilińskiego, nie zostały jednak nigdy w pełni zaspokojone. Instytut w Romanowie stale borykał się z brakiem nauczycieli. Program nauczania okazał się zbyt obszerny a przez to trudny do realizacji. Niedomagania te, spotęgowane brakiem funduszy, spowodowały, że w 1832 r. placówkę zamknięto (Manczarski, 1935/1936, s. 111–124).

Próby kształcenia dzieci głuchych podjęto w Księstwie Warszawskim. Z propozycją taką wystąpił Konstanty Wolski na forum Towarzystwa Przyjaciół Nauk w 1809 r. Pomimo ogłoszonego konkursu i obietnicy gratyfikacji finansowej, nie było nikogo, kto mógłby podjąć się takiego zadania. Jednakże do roli założyciela zakładu dla głuchych w Księstwie Warszawskim był z pewnością predestynowany ks. Jakub Falkowski (1775–1848) z zakonu pijarów. Związki Falkowskiego z pijarami rozpoczęły się w 1792 r., wraz z wstąpieniem do nowicjatu w Szczuczynie. W 1802 r. mianowano go prefektem szkoły szczuczynskiej. W tym samym roku rozpoczął Falkowski pracę pedagogiczną z siedmioletnim głuchoniemym chłopcem Piotrem Gąsowskim. Z polecenia pruskich

władz szkolnych Falkowski przebywał w latach 1804–1805 w Berlinie i Lipsku, gdzie poznał metody pracy z dziećmi głuchoniemymi. Po powrocie do Księstwa Warszawskiego kontynuował pracę z Gąsowskim. W 1807 r. zabrał swego głuchoniemego ucznia do Szczuczyna. W 1809 r. na zaproszenie Towarzystwa Przyjaciół Nauk przedstawił wyniki swojej kilkuletniej pracy pedagogicznej z głuchoniemym chłopcem. Odtąd utworzenie zakładu dla głuchych wydawało się być kwestią czasu. Pomimo posiadanych środków finansowych nie udało się go utworzyć do 1815 r. (Kulbaka, 2010, s. 134–137).

Kolejną próbę utworzenia szkoły dla głuchych podjęły władze szkolne Królestwa Polskiego, utworzonego na mocy decyzji Kongresu Wiedeńskiego w 1815 r. Na wniosek Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego misję utworzenia zakładu dla głuchych powierzono wspomnianemu ks. Falkowskiemu. Wsparty w swych działaniach przez władze szkolne, został on oddelegowany, wraz z trzema głuchoniemymi uczniami, do Wiednia dla zapoznania się z organizacją i metodami pracy stosowanymi w tamtejszym instytucie (Karpińska, 1967). Korzystając z okazji Falkowski odbył jeszcze kilka dalszych podróży. Gościł między innymi w zakładach dla głuchych w Berlinie, Lipsku, Monachium i Ratyźbonie. Przed powrotem do Królestwa zdał egzamin w instytucie wiedeńskim, co wiązało się z przyznaniem mu w 1816 r. dyplomu nauczyciela dzieci głuchoniemych (Nurowski, 1983). Podczas pobytu w Wiedniu Falkowski poznał i namówił do współpracy Jana Siestrzyńskiego (1784–1824), który korzystając z funduszy Henryka Lubomirskiego zajmował się technikami litografii. W drodze powrotnej Falkowski zatrzymał się w Krakowie, gdzie uzyskał dyplom doktora filozofii (*Polski Słownik Biograficzny*, t. VI, 1948, s. 361).

Po powrocie do Królestwa Polskiego Falkowski został nominowany na stanowisko dyrektora Instytutu Głuchoniemych. Pierwsze próby utworzenia zakładu dla głuchych podjął w Szczuczynie, gdzie pełnił funkcję rektora szkoły wydziałowej i podwydziałowej. Władze zakonne, na jego własną prośbę, zwolniły go z pełnionych w Szczuczynie funkcji. Dzięki temu w dniu 23 października 1817 r. przeniósł się do Warszawy, gdzie odbyło się uroczyste otwarcie pierwszego na rdzennie polskich ziemiach Instytutu Głuchoniemych. Falkowski, mając wsparcie władz oświatowych Królestwa, osobiście zajął się przygotowaniem statutu, wyliczeniem kosztów związanych z prowadzeniem placówki, zatrudnieniem nauczycieli i doбором metod pracy pedagogicznej. Instytut ks. Falkowskiego, słusznie uważany za pierwszą publiczną szkołę specjalną na ziemiach polskich, przez 3 lata mieścił się w salach Pałacu Kazimierzowskiego (dawna Szkoła Rycerska) przy Krakowskim Przedmieściu 24/26, a od 1820 r. w gmachu Sióstr Wizytek przy Krakowskim Przedmieściu 34.

Działalność Instytutu została formalnie określona w ustawie z dnia 14 października 1817 r., sygnowanej przez ministra Stanisława Kostkę Potockiego. W Instytucie dopuszczano kształcenie młodzieży „obojej płci”, głuchoniemą i ociemniałą, w wieku od 7 do 16 lat. W pierwszym roku przyjęto zaledwie 5 podopiecznych, w 1818 r. było ich 27, a w 1821 r. – 39 (w tym 14 dziewcząt). W latach 1825–1831 uczyło się rokrocznie około 60 wychowanków, w tym czwartą część stanowiły dziewczęta (Winiarz, 2002, s. 146–151).

Zakład ks. Falkowskiego niemal od początku swego istnienia znany był jako Instytut Głuchoniemych. Posiadał własny kapitał pochodzący z kasy państwa oraz środki

finansowe zebrane w formie darowizn w postaci tzw. legatów. Instytut uzyskiwał także dochody ze sprzedaży własnych, uczniowskich wyrobów rzemieślniczych.

W 1820 r. wprowadzono w Instytucie wiele kierunków kształcenia zawodowego, obejmującego: tokarstwo, stolarstwo, ślusarstwo, kołodziejstwo, bednarstwo, ciesielstwo, sztukatorstwo, szklarstwo i introligatorstwo. W latach 1829–1830 kształcenie obejmowało 23 specjalności rzemieślnicze. Pomimo podjętych działań w pierwszych latach działalności Instytutu nie udało się uruchomić ani oddziałów dla dzieci niewidomych, ani seminarium nauczycielskiego. W Instytucie przebywało jednak – pomimo braku osobnych klas – kilku niewidomych chłopców. Opiekę nad nimi sprawował Antoni Radzyński uczący niewidomych śpiewu i muzyki sakralnej. W 1827 r. zakład przeniósł się do własnego, nowo wzniesionego gmachu na Placu Trzech Krzyży w Warszawie (*Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z lat 1869/70–1885/86*). Budynek powstał dzięki wsparciu skarbu Królestwa Polskiego oraz z darowizn wielu donatorów, na czele ze Stanisławem Staszicem, księciem Edwardem Lubomirskim i innymi. Kamień węgielny pod budowę nowego gmachu położono w dniu 26 czerwca 1816 r. Ksiądz Falkowski oprócz tego, że był dyrektorem Instytutu, zajmował się pracą pedagogiczną, sprawami kancelaryjnymi w zakładzie, którym kierował, nadzorował budowę nowego budynku Instytutu, administrował parafią.

Pionierskie dokonania ks. Falkowskiego stanowią początki instytucjonalnej opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym na ziemiach polskich. Podczas organizowania Instytutu Głuchoniemych ks. Falkowski i Siostrzyński wdali się w konflikt na tle metod pracy z dzieckiem głuchym. Skutkiem tego Siostrzyński zrezygnował z pracy w Instytucie. Falkowski konsekwentnie opowiadał się za metodą de l'Épée, podczas gdy Siostrzyński skłaniał się ku metodzie Heinickego i twierdził, że migi są szkodliwe w edukacji dziecka głuchoniemego. Odejście Siostrzyńskiego w 1821 r. było dużą stratą dla Instytutu. W latach 1821–1824 prowadził praktykę lekarską. W Instytucie był nauczycielem zawodu, a także twórcą pierwszej pracowni litograficznej oraz autorem niepublikowanej, blisko 600 stronicowej, pracy *Teoria i mechanizm mowy z zastosowaniem nauki czytania dla wszystkich*. Siostrzyński dokonał klasyfikacji głosek według kryterium akustycznego. Podzielił je na głoski nieme, tzw. półdźwięki (l, ł, m, n, Ń, r, w, z, ź, ż, dz, dź, rz), głoski ciche długie, tzw. dechowe (n, ch, f, s, sz, ś, c, cz) oraz głoski ciche krótkie (p, b, t, d, k, g, q). Inny podział (wg artykulacji) obejmował: głoski wargowe (o, u, f, w, p, b), zębowe (s, z, c, dz, t, d), gardłowe (a, k, h, g), językowe (e, i, l, r, oraz nosowe (m, n). Siostrzyński kładł nacisk na możliwie najwcześniejszą pracę z głuchoniemym w zakresie kształtowania jego mowy (*Polski Słownik Biograficzny*, t. XXXVII/3, s. 382–384).

Falkowski przestrzegał rodziców dzieci głuchoniemych, aby kierowali się rozsądkiem: „aby złego nie pogorszyć, przez użycie środków szkodliwych. Rada w tym sumiennych lekarzów i doświadczonych, iest koniecznie potrzebna. Wychodzącym z Niemowlęctwa Głuchoniemym, nie należy dozwać wszystkiego, o co się naprzykrzają, bo przez to wzmaga się ich upór. Należy postępować z nimi szczerze i otwarcie, aby często na łatwowierności swojej zawiedzeni, nie nabyli dla siebie szkodliwego i drugim uprzykrzonego nałogu, nadzwyczajney podejrzliwości, który prawie we wszystkich Głuchoniemych, źle od Dzieciństwa chowanych, postrzegać się daje. Wszelkie sposoby doradzane na leczenie Głuchoty, boleść sprawujące, iakimi pospo-

licie są: operacje, i galwanizacje, ieszcze skutków odpowiednich życzeniom nieokazały” (Falkowski, 1823, s. 82–83).

Książd Falkowski we wrześniu 1831 r. przestał pełnić funkcję dyrektora Instytutu Głuchoniemych. Formalnym powodem rezygnacji z pełnionych funkcji był zły stan zdrowia. Pewniejsze wydaje się jednak, że zmusiły go do tego inne okoliczności, związane z wydarzeniami politycznymi i antypijarską polityką cara Mikołaja I, który usunął ze szkolnictwa warszawskiego wszystkich pijarów, którzy przed powstaniem listopadowym stanowili prawie 40 procent z 348 nauczycieli ogółem (Schiller, 1998, s. 204; Kucharzewski, 1914, s. 119–121, 173–174).

Przez następne lata, aż do śmierci w 1848 r., pełnił w dalszym ciągu obowiązki proboszcza w parafii pw. św. Aleksandra na Placu Trzech Krzyży w Warszawie. W tym czasie przebywał także w Sejnach, zaś w 1842 r. odbył kilkumiesięczną podróż do Europy Zachodniej, gdzie zwiedzał między innymi zakłady dla głuchych. Zmarł w Warszawie. Jego ciało spoczywa w krypcie kościoła św. Aleksandra (Winiarz, 2002, s. 146–151).

Po odejściu ks. Falkowskiego z Instytutu w 1831 r. placówką tą przez następne półwiecze kierowali kolejno: Wawrzyniec Wysocki, Józefat Szczygielski i Jan Papłoński.

Wysocki zorganizował w Instytucie pierwszą szkołę rzemieślniczo-niedzielną. W pracy z dziećmi głuchymi skłaniał się ku metodzie niemieckiej (ustnej). W 1837 r. został zdymisjonowany przez Radę Nadzorczą Instytutu i odwołano go z funkcji dyrektora. Powodem dymisji były zarzuty związane z rzekomymi nadużyciami finansowymi. Został oczyszczony z podejrzeń w 1839 r., ale nie przywrócono go do pełnionych funkcji.

Szczygielski kierował Instytutem w latach 1837–1864. Był liczącym się hierarchą w kościele warszawskim. W 1842 r. utworzył pierwszy oddział dla dzieci ociemniałych. Był propagatorem dźwiękowej metody nauczania. Instytut, dzięki jego osobistemu zaangażowaniu, stał na wysokim poziomie organizacyjnym i dydaktycznym. Uczniowie brali regularny udział w popisach, zobowiązani byli do zdawania egzaminów pod koniec każdego roku szkolnego. Sukcesywnie wzrastał kapitał i rezerwy finansowe zakładu, wzrosła też liczba wychowanków. Zwiększył się personel nauczycielski, wychowawczy i administracyjny zakładu.

Po przejściu Szczygielskiego na emeryturę w 1864 r. na czele Instytutu stanął Papłoński. Funkcję tę sprawował do 1885 r. W latach 1861–1864 był ponadto wizytatorem Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a także członkiem Tymczasowej Rady Wychowania, profesorem Szkoły Głównej Warszawskiej i współzałożycielem Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych (*Polski Słownik Biograficzny*, t. XXV/1, s. 175–177).

W połowie lat 80. XIX w. uczyło się dwukrotnie więcej uczniów niż w chwili założenia placówki (około 300 uczniów). W 1871 r. uruchomiono drukarnię, zwiększył się księgozbiór Instytutu i wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne. Papłoński starannie dobierał sobie współpracowników. Personel nauczycielski, wychowawczy i administracyjny wzrósł z 30 do 70 osób. Byli to ludzie ambitni, stale podnoszący kwalifikacje zawodowe. Sam Papłoński odbył podróż do Niemiec i Francji, gdzie zwiedzał zakłady dla głuchoniemych i poznawał metodykę pracy. W kwestii metod pracy zajmował stanowisko pośrednie, oparte na metodzie ustno-mimicznej. W 1872 r. Papłoński uzyskał zgodę na uruchomienie seminarium nauczycielskiego w Instytucie. Program nauczania obejmował treści z zakresu języka polskiego, arytmetyki, geometrii, historii powszechnej,

wiadomości z nauk przyrodniczych, kaligrafię, rysunek. Przygotowanie do zawodu obejmowało ponad 20 specjalności (między innymi stolarstwo, tokarstwo, krawiectwo, szewstwo, drukarstwo, szycie, haft i gospodarstwo domowe dla dziewcząt).

Z inicjatywy Papłońskiego w 1876 r. w pięciu guberniach Królestwa Polskiego przeprowadzono pierwszy na ziemiach polskich rejestr osób głuchych. Z zebranych danych wynikało, że na terenie Królestwa mogło przebywać około 3 tys. dzieci głuchoniemych.

W latach 70. XIX w. nauczyciele Instytutu rozpoczęli druk „Pamiętnika Głuchoniemych i Ociemniałych”, redagowanego nieprzerwanie aż do 1886 r. Poza tym bardzo pomyślnie rozwijała się działalność wydawnicza Instytutu, związana z drukiem prac Papłońskiego i innych nauczycieli.

Należałoby podkreślić, że pomimo prześladowań politycznych, jakie spadły na Królestwo Polskie po przegranej powstaniu styczniowym, Instytut Głuchoniemych zachował polski charakter i skutecznie opierał się rusyfikacji. W dużej mierze była to osobista zasługa charyzmatycznego Papłońskiego. Po jego śmierci w 1885 r. uczniowie wykuli obelisk przedstawiający popiersie Papłońskiego, zdobiące do dnia dzisiejszego wejście na teren Instytutu.

Po śmierci Papłońskiego na czele Instytutu stanął jego wieloletni zastępca Teofil Jagodziński. Po niespełna dwóch latach został w dniu 27 lipca 1887 r., zdymisjonowany przez Aleksandra Apuchтина.

W latach 1887–1915 Instytut przeszedł pod kierownictwo rosyjskie, tracąc powoli na znaczeniu. Było to spowodowane świadomą polityką rusyfikacyjną, a także nie zawsze udaną polityką finansową kierownictwa Instytutu.

Michał Kornilewicz Zieniec, kierujący Instytutem w latach 1887–1894, dwukrotnie zwiększył liczbę oddziałów dla uczniów wyznania prawosławnego. Sprowadził do Instytutu liczny, 30 osobowy personel rosyjski. Jako dyrektor nie dbał o poziom kształcenia. Wstrzymano druk „Pamiętnika Głuchoniemych i Ociemniałych” i wstrzymano prace badawcze. Liczba wychowanków zmalała z 220 do 160, Zieniec doprowadził do ograniczenia ich racji żywnościowych. Zmniejszył się księgozbiór zakładu, zdemastrowano ogród botaniczny, zdarzały się kradzieże pieniędzy z kasy Instytutu. Nieporadność kierownictwa zakończyła się zdymisjonowaniem Zieńca pod koniec 1894 r.

W 1895 r. na czele Instytutu stanął Afanasij Dmitriewicz Błagowieszczański, który wprowadził oświetlenie gazowe sal, kanalizację, rozpoczął budowę pieczarkarni i oranżerii. Błagowieszczański nie znał się na metodyce nauczania głuchych i niewidomych, nie dbał też o poziom nauczania. Aby przypodobać się Apuchtinowi, fałszował dokumentację i prowadził niegospodarną politykę finansową. W Instytucie zakazano rozmów w języku polskim. Usunięto z druku i zakazano w mowie ustnej nazw Królestwo Polskie, Polak, Polska. W ich miejsce stosowano nazewnictwo „Kraj Przywiślański” i „ludność miejscowa”. Sale lekcyjne wypełniono portretami rodziny carskiej i ikonami. Polskojęzyczny księgozbiór zastępowany był zbiorami rosyjskojęzycznymi. Umundurowany personel rosyjski liczył połowę z 52 osobowego grona nauczycieli i pracowników administracji, w 1904 r. antypolskie działania Błagowieszczańskiego wywoływały sprzeciw i strajk nauczycieli i niewidomych uczniów. Uczniowie uczestniczyli wyłącznie w lekcjach religii, prowadzonych w języku polskim. Zdecydowana postawa uczniów, wsparta przez nauczycieli i rodziców spowodowała, że w 1906 r. nauczanie większości przedmiotów odbywało się w języku narodowym, z wyłączeniem

lekcji historii, geografii i języka rosyjskiego. W połowie 1906 r. Błagowieszczkański został zdymisjonowany (Nurowski, 1983, s. 66–69).

Po dymisji Błagowieszczkańskiego w 1906 r. na czele Instytutu stanął Stiepan Grigoriewicz Jakowienko. W odróżnieniu od swych poprzedników posiadał doświadczenie w pracy pedagogicznej z głuchymi. Był jednak człowiekiem bezkompromisowym. Został zdymisjonowany w 1909 r. w związku z tragicznym wypadkiem, do którego doszło w Instytucie, gdy ociemniały uczeń zabił nożem swojego kolegę. Zajście to nagłośniła Eliza Orzeszkowa, patronująca grodzieńskiemu przytułkowi, z którego pochodził zabity uczeń.

Kolejny dyrektor Erwin Magnuszowicz Jurgens (1910–1913) był skrupulatnym rusefikatorem. Czas spędzony w Instytucie wykorzystywał na dodatkowe zarobkowanie. Prowadził prywatną praktykę lekarską i jako specjalista laryngolog bardzo często wyjeżdżał na kuracje lecznicze (Karpińska, 1967, s. 52–53).

Po śmierci Jurgensa w 1913 r. kierownictwo Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych na kilka miesięcy objął Aleksander Manczarski. We wrześniu 1913 r. zastąpił go Rosjanin Aleksander Iwanowicz Zaczynajew. Zaczynajew był nauczycielem zawodu w Instytucie. Jawił się jako człowiek, któremu zależy na podległej mu placówce. Dobiierał sobie współpracowników na zasadzie kryterium fachowości. Podążając za prądami „nowego wychowania” zdołał zebrać odpowiednią sumę pieniędzy od ofiarodawców i uruchomił w Instytucie laboratorium psychologiczne. W pierwszych dniach I wojny światowej został przeniesiony w głąb Rosji, gdzie otrzymał nominację na dyrektora gimnazjum męskiego. Po paru tygodniach wojny internat Instytutu został zamknięty. Część gmachu zajął szpital Czerwonego Krzyża. Jesienią 1914 r. zajęcia szkolne zostały zawieszono z powodu bezpośredniego zagrożenia działaniami zbrojnymi.

W listopadzie 1914 r. na czele Instytutu stanął Wsiewołod Wasilewicz Własow. Był gorliwym urzędnikiem carskim i rusefikatorem. W obliczu niepowodzeń armii carskiej i zbliżających się do Warszawy wojsk niemieckich przeprowadził latem 1915 r. ewakuację zakładu do Moskwy. W jej trakcie Własow zawłaszczył bezprawnie oszczędności Instytutu wynoszące około 300 tys. rubli w papierach wartościowych, zabrał 30 tys. rubli w gotówce oraz książeczki oszczędnościowe pracowników (Nurowski, 1983).

Po ewakuacji Instytutu do Rosji faktyczny nadzór i kierownictwo nad zakładem przejął ponownie Manczarski. Ciężar finansowania placówki – ograbionej przez Rosjan – przejął magistrat m.st. Warszawy. Instytut zainaugurował pracę w dniu 23 września 1915 r. W uroczystym rozpoczęciu roku szkolnego uczestniczyło 84 dzieci głuchych i niewidomych. W budynkach internatu stacjonowały wojska niemieckie. Nie przeszkodziło to w obchodach 100 rocznicy działalności Instytutu, przypadającej na październik 1917 r. W ciągu 100 lat działalności w Instytucie Głuchoniemych kształciło się przeszło 1,5 tysiąca uczniów, pracowało 173 nauczycielek i nauczycieli, 10 ochmistrzyń i dozorczyń, 82 wychowawców i pomocników nauczycieli, 98 nauczycielek i nauczycieli rękodzieł, 57 lekarzy i urzędników i 12 samodzielnych dyrektorów oraz 11 pomocników rektora, inspektorów i wicedyrektorów (Manczarski, 1929).

Warszawski Instytut Głuchoniemych, zwany też od 1842 r. Instytutem Głuchoniemych i Ociemniałych, był najstarszym zakładem specjalnym na ziemiach polskich. Na kolejne placówki dla głuchych w Królestwie Polskim trzeba było czekać aż do początku XX wieku.

W 1901 r. Litman Himelsztajn założył szkołę dla dzieci żydowskich w Międzyrzecu Podlaskim. Był to prywatny zakład, w którym językiem wykładowym był język żydowski. Początkowo przebywały w nim dzieci z miasta i najbliższych okolic. Z czasem placówka zyskała na znaczeniu, o czym świadczy fakt, że były tam dzieci niemal z całego Królestwa Polskiego. W końcu lat 20. XX w. zakład zaczął podupadać. O jego losie przesądził kryzys ekonomiczny. Szkoła i internat zostały ostatecznie zamknięte w 1933 r. (Nurowski, 1983, s. 91).

W 1910 r. gmina żydowska otworzyła szkołę dla dzieci głuchych w Łodzi przy ul. Zielonej 23. W szkole tej przebywało od kilku do kilkunastu uczniów, a nauczanie odbywało się w języku rosyjskim. Szkoła do 1917 r. nie posiadała własnego internatu, dopiero po jego otwarciu rozpoczęto nauczanie w języku polskim. Szkołę prowadziło Żydowskie Towarzystwo Niesienia Pomocy Głuchoniemym „Ezras Ilmim” (tamże).

Na terenie Łodzi w 1915 r. otwarto szkołę dla dzieci głuchych wyznania rzymskokatolickiego. Szkoła mieściła się w prywatnych pomieszczeniach przy ul. Placowej 3 i przy ul. Skorupki 3. Naukę podjęło 24 dzieci w wieku od 7 do 16 lat, ucząc się w ciasnych izbach. W 1917 r. szkołę tę przeniesiono na ul. Boczną 5. Odtąd bazę lokalową stanowiły 4 izby (tamże, s. 92–93).

W Królestwie Polskim wielkie zasługi w zakresie badań diagnostycznych dotyczących osób głuchych były dziełem Wacława Ołtuszewskiego (1855–1912) i Jana Baudouina de Courtenay (1845–1929). Ołtuszewski, wzięty lekarz, terapeuta i foniatra, zasłynął jako twórca medycznych podstaw logopedii korekcyjnej (tzw. logoterapii). W latach 1892–1922 kierował warszawskim Zakładem Leczenia Zboczeń Mowy. Ponadto udzielał się w Warszawskim Towarzystwie Lekarskim oraz w Warszawskim Towarzystwie Higienicznym. Był autorem prac *Szkic nauki o mowie i jej zboczeniach* (1905), oraz *Bełkotanie mowy i pisma* (1893).

Courtenay był działaczem społecznym i inicjatorem badań językowych, autorem wielu prac naukowych. Napisał między innymi książki: *Z patologii i embriologii języka* (1885), *O ogólnych przyczynach zmiany językowych* (1885) oraz *Szkice językowe* (1904).

Na ziemiach zaboru pruskiego pierwszą szkołę dla dzieci głuchych otwarto w 1832 r. Funkcjonowała jako Zakład dla Głuchoniemych przy seminarium nauczycielskim w Poznaniu. Była to państwowa placówka wzorowana na zakładzie berlińskim. W poznańskim seminarium nauczycielskim podjęto pionierskie próby kształcenia nauczycieli dzieci głuchych. Zakład dla Głuchoniemych prowadził lekcje w języku niemieckim. W 1857 r. uruchomiono oddział polski. W 1874 r. seminarium nauczycielskie zostało przeniesione do Rawicza. Poznański zakład, choć poddany germanizacji, otrzymał przywilej samodzielnego kształcenia nauczycieli dzieci głuchych.

W 1871 r. powstał Zakład dla Głuchych w Bydgoszczy, założony przez Wilhelma Schmidta, nauczyciela szkoły ludowej w Bydgoszczy. Była to placówka prywatna, Schmidt zajmował się nauczaniem w godzinach popołudniowych. W 1876 r. szkołkę tę przejęły władze prowincjonalne i przekształciły ją w zakład dla dzieci głuchych. Dalszym etapem rozwoju zakładu był zakup w 1871 r. budynku w Bydgoszczy przy ul. Kopernika 4. Pierwszym nauczycielem był Franciszek Lehmann (1876–1888), a następnie Otton Nordmann (1889–1916). W 1920 r. na czele zakładu stanął Polak Roman Fischbach. Odtąd placówka traciła charakter antypolski, przeszła pod zarządek pol-

ski. Zakład liczył wówczas 70 uczniów i uczennic oraz 6 nauczycieli. Obowiązywała ustna, pogładowa metoda nauczania (Nurowski, 1983, s. 110–111).

Tuż przed I wojną światową (1911) w Niemczech wprowadzono ustawy przymus nauczania dzieci głuchych w wieku od 7 do 15 lat. Rozciągnięto go również na polskie ziemie zaboru pruskiego.

Na terenach zaboru austriackiego (Galicja) pierwszy zakład dla dzieci głuchych powstał we Lwowie w marcu 1830 r. Przez długi czas uważano, że jego fundatorem był sam cesarz Franciszek I, który anonimowo w 1828 r. złożył do Prezydium Krajowego akcje o wartości 16 tys. florenów na utworzenie domu sierot lub szkoły dla głuchych. Właściwym założycielem zakładu był jednak austriacki biskup ks. Jan Michał Leonard, który pod przybranym nazwiskiem Franciszek Holdheim prowadził działalność dobroczynną.

Zakład, ufundowany jako placówka prywatna, pozostawał pod nadzorem urzędu gubernialnego, a jego bezpośrednim mecenasem był każdy kolejny gubernator krajowy. Kształcenie dzieci odbywało się za zgodą i pod kontrolą galicyjskich władz szkolnych na czele z Radą Szkolną Krajową. Do 1845 r. pracę z dziećmi zajmował się jeden nauczyciel. W roku szkolnym 1877/1878 zatrudnionych było już 12 nauczycieli, w tym 3 nauczycieli rzemiosł. Przygotowanie zawodowe do pracy z dziećmi głuchymi uzyskiwano po ukończeniu Państwowego Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie. Nauczyciele lwowskiego zakładu dla głuchych otrzymywali świadczenia emerytalne. Do zakładu przyjmowano w pierwszej kolejności dzieci wiary katolickiej, w wieku od 7 do 13 lat. Dzieciom wyznania katolickiego przysługiwało bezpłatne utrzymanie. Prawo do bezpłatnego przyjęcia przysługiwało również dzieciom z ubogich rodzin i sierotom. Przed przyjęciem do zakładu dzieci przechodziły badania lekarskie. W pierwszym roku oddział klasowy liczył 10 podopiecznych. W końcu XIX w. w placówce przebywało około 100 dzieci. Zakład nie zaspokajał wszystkich potrzeb w kwestii kształcenia, co było spowodowane trudnymi warunkami lokalowymi. Początkowo nauczanie odbywało się w języku niemieckim. Program szkolny obejmował kształcenie w cyklu sześćoletnim, uwzględniając naukę czytania i pisania, język niemiecki, naukę rachunków, historię naturalną i technologię, geografii państwa cesarskiego, język przez znaki (migi), religię. Zakład powołany został z polskim językiem nauczania, ale w pierwszych latach nauczano wyłącznie po niemiecku, a to za sprawą Czecha Dominika Wichtla, który posługiwał się tym językiem. Młodzież przebywająca w zakładzie miała zapewnioną stałą opiekę lekarską. Z czasem zakład przeniósł się do nowego gmachu przy ul. Łyczakowskiej 35. W latach 70. XIX w. utworzono szkółkę freblowską. Widocznym przejawem innowacji pedagogicznych były rady pedagogiczne, w których od 1877 r. uczestniczyli nauczyciele. Na przełomie XIX i XX w. zakład lwowski stale przebudowywano. Nauczyciele pracowali z każdym uczniem indywidualnie. W końcu lat 70. XIX w., w efekcie współpracy z warszawskim Instytutem Głuchoniemych, wprowadzono zmiany w programie nauczania. Należałoby podkreślić, że o pracy lwowskiego zakładu z uznaniem wypowiadał się ks. Teofil Jagodziński, który gościł we Lwowie w 1877 roku. Program lwowskiego zakładu był niemalże identyczny z warszawskim i obejmował religię, język polski, arytmetykę, realia, kaligrafię, naukę rysunku, rzemiosło (introligatorstwo, krawiectwo, szewstwo), naukę robót ręcznych (szycie bielizny, haft, szycie na maszynie). Na początku lat 80. XIX w. wprowadzono wiedzę z zakresu historii Polski. W programie znalazły się ponadto botanika i zoologia,

mineralogia, historia powszechna, a także nauka gotowania, prania i prasowania. W roku szkolnym 1907/1908 plan nauczania rozłożono na siedem lat. Tuż przed 1914 r. program nauczania obejmował religię, wymawianie i poznawanie mowy z ust, język polski, rachunki, geometrię, nauki przyrodnicze (zoologia, botanika, mineralogia, geografia, fizyka), historię powszechną, historię Polski, literaturę polską, stosunki społeczne, higienę, kaligrafię, naukę rzemiosł, roboty ręczne, gimnastykę (Pękowska, 2003). Przez pierwsze półwiecze w nauczaniu głuchoniemych wykorzystywano dwie metody (francuską i niemiecką), jednak pierwszeństwo przypisywano metodzie głosowej Heinickego. W roku szkolnym 1887/1888 nauczyciele zaniechali metody migowej. Całkowicie zniesiono ją w 1901 r. Nauczyciele stosowali pogładowość w nauczaniu (korzystali z pomocy dydaktycznych sprowadzanych z instytutu warszawskiego, między innymi z podręczników). Kary cielesne pojmowano jako sposób na utrzymanie dyscypliny w zakładzie.

Z relacji Rady Szkolnej Krajowej, przedstawionej po wizytacji w 1910 r., zakład przy ul. Łyczakowskiej dobrze pełnił swe funkcje. Społeczeństwo na ogół słabo orientowało się w potrzebach dzieci głuchych. Symptomatyczna w tej kwestii zdaje się być opinia sformułowana przez nauczyciela Wilhelma Wagnera, który twierdził, że: „Kwestię głuchoniemych bierze się wszędzie ze stanowiska szerszego, a kształcenie głuchoniemych zajmuje dziś wybitne stanowisko w pedagogii. Nauczyciele studiują dusze dziecka głuchoniemego, bo psychologia jego rzuca wiele bardzo światła na ogólne kształtowanie się charakteru dziecięcia. A u nas? Gdy przed laty dwudziestu pięciu jeden z dyrektorów Zakładu lwowskiego śp. Infułat Mossing pewnego radcę Wydziału Krajowego prosił o poparcie Zakładu (...) ten odpowiedział owe pamiętne słowa «My na ochronki pieniędzy nie mamy». Zakład Głuchoniemych do dziś dnia uważany jest jako malum necessarium (...) a społeczeństwo (...) bezkrytycznie stawia go na równi z wariatami (...). Dziś powiedzieć komuś, że jest nauczycielem w zakładzie dla głuchoniemych, wywołuje uśmiech politowania lub pogardy, że można było taki rodzaj pracy i poświęcenia sobie obrać...” (za: Pękowska, 2003, s. 77–78). Rozwój placówki przerwały działania wojenne. W 1914 r. w części budynku mieścił się lazaret dla rannych żołnierzy austriackich. Do wybuchu I wojny światowej w szkole uczyło się prawie 150 głuchych chłopców i dziewcząt.

W 1870 r. powstał we Lwowie drugi zakład dla dzieci głuchych, znany jako Żydowska Szkoła dla Głuchoniemych. Szkoła ta była placówką prywatną i początkowo mieściła się w skromnym pomieszczeniu na piętrze budynku, zlokalizowanym przy ul. Za Zbrojownią 3. W 1874 r. Rada Szkolna Krajowa wydała formalną zgodę na działalność zakładu. Jej założycielem i właścicielem był Izaak Bardach, nauczyciel dzieci głuchoniemych w Wiedniu. Od początku szkoła osiągnęła wysoki poziom nauczania. Świadczy o tym relacja ks. Teofila Jagodzińskiego przebywającego w 1877 r. z misją zwiedzania zakładów dla głuchych we Lwowie. Dowód dobrze prowadzonej pracy pedagogicznej dali sami podopieczni wykazujący się dużą wiedzą w trakcie publicznego egzaminu (popisu). Wysoki poziom nauczania utrzymywał się również w latach następnych. Informacje na temat popisów uczniów i uczestniczących w nich szacownych gości zamieszczano w lokalnej prasie („Gazeta Narodowa”, „Słowo Polskie”). Zajęcia odbywały się w języku niemieckim, hebrajskim, a także po polsku. Funkcjonowanie tej placówki było w pełni uzależnione od funduszy zgromadzonych przez gminę żydowską, od osób prywatnych

oraz od „Stowarzyszenia ku wspieraniu uczniów szkoły dla głuchoniemych”. W 1890 r. budżet Zakładu składał się z subwencji z Wydziału Krajowego, Rady Miejskiej Lwowa, Przełożenia Zborów Izraelickich, Towarzystwa ku Wspieraniu Głuchoniemych oraz z chętnego wychowanków (Pękowska, 2003, s. 80). Największą bolączką szkoły był jej stan lokalowy. Przez lata nauka odbywała się w jednym pomieszczeniu, wyposażonym w tablicę, stół, kilka drewnianych krzeseł i stołków. Bardzo skromne były także pomoce naukowe, na które składały się: liczydło, 24 kolorowe tablice do nauki poglądowej, 2 małe obrazki w formie kwadracików, 2 zeszyty antykwaryczne. W bibliotece znajdowało się zaledwie kilkadziesiąt książek (tamże, s. 81). W latach 90. XIX w. szkołę przeniesiono do nowej siedziby przy ul. Kotlarskiej 10. Nowy budynek również nie spełniał wymogów lokalowych ani sanitarnych.

Przez lata liczba wychowanków tej szkoły nie przekraczała jednorazowo 17 osób. Wychowankowie uczyli się w 3 oddziałach po 4 godziny dziennie. Od początku preferowano tu ustną metodę nauczania. Program nauczania obejmował wymawianie głosek, słów, zdań, gramatykę, rachunki, naukę pisania oraz historię biblijną. W późniejszych latach wprowadzono historię naturalną, geografii i prace ręczne dla dziewcząt (szycie, wyszywanie, naprawianie bielizny, gotowanie, pranie). Chłopcy uczyli się między innymi koszykarstwa, rysunków i introligatorstwa. Kształceniem dzieci głuchych, obok Izaaka Bardacha, zajmowała się jego córka Rela Bardach-Tołmaczowa. Po śmierci ojca szkoła przyjęła imię Izaaka Bardacha i działała do II wojny światowej, utrzymując podobny poziom organizacyjny. W roku szkolnym 1939/1940 szkołę tę przyłączono do zakładu dla dzieci głuchoniemych we Lwowie, przy ul. Łyczakowskiej 35.

Na terenie Lwowa, wzorem innych miast europejskich, powstawały stowarzyszenia dorosłych głuchoniemych. Lwowskie Stowarzyszenie Głuchoniemych „Nadzieja” rozpoczęło działalność w 1876 r., zaraz po wiedeńskim kongresie głuchoniemych z 1874 r. Było to 36 w kolejności stowarzyszenie w Europie (tamże, s. 119). Lwowskie Stowarzyszenie prowadziło działalność wydawniczą i sprawozdawczą, a jego członkowie – jeżeli sami nie brali udziału – starali się informować zainteresowanych w zakresie tematyki będącej przedmiotem międzynarodowych zjazdów osób głuchoniemych.

Nauczyciele lwowskich zakładów dla osób głuchoniemych wnieśli niebagatelny wkład w rozwój polskiej pedagogiki specjalnej. Byli autorami cennych publikacji naukowych, znanych na obszarze polskich ziem rozbiorowych oraz w wielu krajach europejskich. Do czołowych popularyzatorów z zakresu kształcenia głuchych należeli: Tomasz Chocholouszek, Antoni Mejbaum, Bogumiła Wilkosz, Mieczysław Krajewski i ks. Wilhelm Wagner.

NIEWIDOMI

Rozwój szkolnictwa specjalnego dla niewidomych postępował w Europie bardzo wolno. Do końca XVIII stulecia utworzono łącznie 4 placówki dla dzieci niewidomych (Paryż, Liverpool, Bristol, Londyn). W 1804 r. powstał wiedeński Instytut dla Niewidomych. Powolny rozwój tego typu zakładów był w jakiejś mierze uwarunkowany stereotypowym myśleniem, że niewidomi nie mają potencjału umożliwiającego im kształcenie się. Ogół niewidomych zajmował niską pozycję społeczną.

Twórcy pierwszych szkół dla niewidomych sprawowali podwójną funkcję. Z jednej strony szukali rozwiązań w dziedzinie rehabilitacji dziecka niewidomego, z drugiej zaś prowadzili akcję informacyjną w społeczeństwie. Wyrazem tego ostatniego działania były publiczne popisy wychowanków zakładów dla niewidomych, organizowane pod koniec każdego roku szkolnego. Informacje o takich popisach drukowano często w prasie. Zapraszano na nie wielu szacownych gości, pośród których znajdowali się dostojnicy kościoła, członkowie władz szkolnych i miejskich, ofiarodawcy i inni.

W metodyce kształcenia osób niewidomych widoczne zmiany zaszły w połowie XIX w. w związku z działalnością Louisa Braille'a, twórca wypukłego alfabetu dla niewidomych. Braille był synem rymarza. Urodził się w 1809 r. w Paryżu. W trzecim roku życia stracił wzrok, w wieku 10 lat zapisano go do Instytutu Paryskiego. Trudności, jakie sprawiało mu uczenie się pisma na podstawie stosowanego tam systemu wypukłych liter spowodowały, że postanowił stworzyć prostszy, a przez to bardziej uniwersalny alfabet dla niewidomych. Należałoby przypomnieć, że sprawą nauczania pisma osób niewidomych zajmował się niemiecki tyflogolog Wilhelm Klein, który oznaczał kontury liter liniami punktowymi. Ten sposób nauczania stosowano do końca lat 70. XIX w. Odkrycie Braille'a polegało na zastosowaniu – w miejsce linii Kleina – pojedynczych, odpowiednio zgrupowanych kropek. Oznaczenie liter i znaków graficznych ograniczało się do zastosowania kombinacji z wykorzystaniem trzech punktów w każdym z dwóch pionowych rzędów. System Braille'a nie od razu zyskał wielu zwolenników. Zalety pracy w tym systemie potwierdzono w 1879 r. podczas kongresu berlińskiego. Od tego czasu bardzo szybko rozpowszechnił się w całej Europie i na świecie.

Duże zasługi w zakresie prezentacji potrzeb niewidomych i możliwości ich zatrudnienia miał Maurice de La Sizeranne, założyciel Association Valentin Haüy pour le Bien des Aveugles w Paryżu, w 1883 r. Instytucja ta miała na celu, w odróżnieniu od zakładów dla niewidomych, świadczenie kompleksowej pomocy osobom z niepełnosprawnością wzrokową. Starano się kształtować światopogląd społeczeństwa tak, aby dowieść, że niewidomi są inteligentni, często samowystarczalni, przydatni społecznie i gotowi do współpracy z ludźmi widzącymi. Działalność Sizeranne'a była wzorem dla innych tego typu instytucji w Europie i na świecie (Sękowska, 1998, s. 108).

Na ziemiach polskich początek kształcenia dzieci niewidomych wiąże się z działalnością warszawskiego Instytutu Głuchoniemych. W 1821 r. ks. Falkowski przyjął do prowadzonego przez siebie zakładu pierwsze dzieci niewidome. Osobiście starał się je nauczyć czytać i pisać. Pomimo czynionych prób nie zdołał jednak utworzyć dla nich osobnej klasy. Dzieci niewidome przebywały zatem razem z niesłyszącymi rówieśnikami. Tak było do 1842 r., gdy ks. Józefat Szczygielski uruchomił w gmachu Instytutu oddział dla ociemniałych chłopców. W roku szkolnym 1853/1854 przyjęto pierwsze niewidome dziewczęta. W programie nauczania dla niewidomych znalazły się między innymi czytanie, pisanie oraz zajęcia muzyczne.

W 1864 r., z inicjatywy Jana Papłońskiego, przy Instytucie Głuchoniemych zainaugurowało działalność Towarzystwo Niewidomych Muzyków. W jego składzie znalazło się ponad 50 osób, w większości wychowanków Instytutu, poszukujących wzajemnego wsparcia i towarzystwa. Było to pierwsze na ziemiach polskich stowarzyszenie założone przez niewidomych. Od 1870 r. siedzibą Towarzystwa był budynek poklasztorny przy ul. Piwnej 9/11, złożony z dwu izb (biuro, świetlica) i pokoi mieszkalnych. Poko-

je mieszkalne wynajmowano członkom Towarzystwa za niską opłatą bądź zupełnie bezpłatnie tym, którzy przybywali spoza Warszawy. Na Piwnej przebywało na stałe około 20 niewidomych. Byli pośród nich członkowie rodzin osób niewidomych oraz ludzie samotni. Funkcje prezesów Towarzystwa sprawowali kolejni dyrektorzy Instytutu. Zarząd składał się z 5 niewidomych i 4 widzących członków (Grodecka, 1996). Towarzystwo zajmowało się pośrednictwem w poszukiwaniu zatrudnienia. Przyjmowało zlecenia od osób prywatnych i instytucji w kwestii pracy dla niewidomych muzyków oraz wykonywania prac doraźnych w restauracjach i kawiarniach. Osoby, które znalazły pracę za pośrednictwem Towarzystwa, wpłacały 5 procent uzyskanych przez siebie dochodów do wspólnej kasy. Towarzystwo dysponowało 2 fortepianami. Zespoły muzyczne były najczęściej trzyosobowe (fortepian, skrzypce, wiolonczela), zaś miejscem występów niewidomych muzyków były zwykle kościoły. Koncertowali między innymi w Warszawie, Płocku i Łodzi. Uzyskane w ten sposób środki wzbogacały dochód Towarzystwa, a część sum przekazywano na cele społeczne. W ciągu prawie 50-letniej działalności kapitał Towarzystwa wzrósł do około 15 tys. rubli. Jednym z ważniejszych przejawów prężnej działalności Towarzystwa była działalność kasy zapomogowo-kredytowej i pogrzebowej. Zapomogi przysługiwały członkom i rodzinom członków Towarzystwa. Pożyczki w wysokości do 50 rubli przyznawano za poręczeniem 2 osób. Spłata kredytu odbywała się ratałnie (tamże, s. 9).

Warszawski Instytut Głuchoniemych kształcił od kilkunastu do kilkudziesięciu osób niewidomych rocznie. Największy nabór do oddziału dla niewidomych miał miejsce w roku szkolnym 1886/1887, gdy przyjęto 43 dzieci, i w roku szkolnym 1907/1908, gdy przyjęto 44 dzieci.

W Królestwie Polskim, poza wspomnianym Instytutem Głuchoniemych, za sprawą Róży Czackiej (1876–1961) nastąpił rozwój opieki i kształcenia osób niewidomych. Czacka pochodziła ze znakomitej rodziny. Jej pradziad Tadeusz Czacki pełnił funkcję wizytatora szkolnego, wspólnie z Hugonem Kołłątajem, był pomysłodawcą utworzenia Liceum Krzemienieckiego w 1805 r. Ojciec Róży Feliks Czacki uczestniczył w budowie kolei warszawsko-wiedeńskiej w połowie XIX w.

Róża Czacka urodziła się w Białej Cerkwi na Ukrainie. Czas edukacji szkolnej spędziła częściowo w Warszawie i na Wołyniu. Miała wspaniałych nauczycieli. Szczególnie zamiłowanie przejawiała do nauk ścisłych. Zdobyła staranne wykształcenie szkolne (znała języki obce), grała na fortepianie, jeździła konno. Na skutek nieszczęśliwego upadku podczas jazdy konnej w wieku 22 lat utraciła wzrok. Już jako osoba ociemniała zwiedziła szereg ośrodków dla osób niewidomych w Austrii, Szwajcarii i Francji, gdzie spotkała się z ociemniałym tyflologiem francuskim Maurice'em de Sizeranne. Już jako osoba ociemniała zwiedziła wiele ośrodków dla osób niewidomych w Austrii, Szwajcarii i Francji. Podczas jednej z podróży poznała Sizeranne'a i nawiązała z nim współpracę, która zaowocowała między innymi dostępem do najnowszej światowej literatury z zakresu tyflogologii, wydarzeń religijnych i społecznych.

W 1910 r. Czacka założyła w Warszawie przy ul. Dzielnej Ognisko dla Niewidomych Kobiet. Czas spędzały na nauce różnych rzemiosł, w tym koszykarstwa, wyplatania krzesel. W tym samym roku, wraz z ociemniałym mecenasem Stanisławem Bukowieckim, założyła Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi. W 1913 r. staraniem Towarzystwa przy ul. Złotej w Warszawie powstała szkoła dla niewidomych chłopców,

ochronka dla dzieci i warsztaty koszykarskie. Miejszem pobytu chłopców był internat. Była to pierwsza w Królestwie szkoła dla niewidomych, w której nauczanie odbywało się w języku polskim. Z ulicy Dzielnej na ulicę Złotą przeniesiono Ognisko dla Kobiet. Na Dzielnej utworzono schronisko dla niewidomych staruszek wraz z warsztatem wyrobu toreb (tamże, s. 11). W trosce o zdrowie i rozwój fizyczny wychowanków Towarzystwo organizowało akcję kolonii letnich. Pierwsze takie kolonie zorganizowano tuż przed wybuchem I wojny światowej w majątkach prywatnych. Ponadto pod patronatem Towarzystwa znajdowały się rodziny osób niewidomych. W 1914 r. było 110 takich rodzin. Jedną z form pomocy były zapomogi finansowe oraz poszukiwanie zatrudnienia w warsztatach koszykarskich.

Czacka miała bezpośredni wpływ na upowszechnienie w Królestwie Polskim zasad pisma punkowego, opracowanego przez Braille'a. Należy przy tym zaznaczyć, że nauczyciele Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych odnosili się do wynalazku Braille'a z rezerwą, stosując inne metody nauczania pisma. Czacka zorganizowała ponadto pierwszy zespół widzących i niewidomych kopistów książek dla niewidomych. Była też inicjatorką pierwszej polskiej biblioteki brajlowskiej. W czasie I wojny światowej przebywała na Wołyniu. W Warszawie pozostali jej współpracownicy, którzy starali się kontynuować działania zainicjowane przed wybuchem wojny. Długie lata wojny skłoniły ją do wielu refleksji. Aby lepiej służyć dzieciom niewidomym, postanowiła założyć zgromadzenie zakonne. Tak powstało zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża (1918 r.). Na czele Zgromadzenia stanęła Róża Czacka jako siostra Elżbieta (Gościmska, 1983, s. 281–288).

Na części obszaru ziem polskich, które weszły w skład państwa austriackiego (Galicja), działał jeden zakład dla osób niewidomych, ustanowiony w 1851 r. jako Zakład dla Ciemnych we Lwowie. Twórcą Zakładu był hr. Wincenty Zaremba-Skrzyński, ojciec niewidomego syna Włodzimierza. Fundator wznosił specjalny budynek przy ul. Łyczakowskiej. Obiekt zapewnił miejsce 30 uczniom. Władze szkolne wydały formalną zgodę na działalność tej placówki na mocy rozporządzenia namiestnika Agenora hr. Gołuchowskiego. Protektorami Zakładu byli gubernatorzy a potem namiestnicy galicyjscy. Rada Szkolna Krajowa i podlegli jej wizytatorzy szkolni sprawowali nadzór nad pracą pedagogiczną Zakładu. Dyrektor lwowskiego Zakładu powoływany był zgodnie z życzeniem fundatora i sprawował swoje stanowisko bezpłatnie. Do jego obowiązków należał wybór i nadzór nad kadrą pedagogiczną. Pierwszym dyrektorem Zakładu został Kazimierz hr. Badeni, następnie Henryk hr. Fredro (1854–1867). W latach 1868–1912 na czele placówki stał książę Jerzy Czartoryski, zaś w 1913 r. kierownictwo Zakładu objął Stanisław hr. Mycielski. Dyrektorzy mieli do dyspozycji asesorów. Przez szereg lat, od 1851 r. do 1894 r. nauczaniem niewidomych zajmował się Marek Makowski, a po nim Jan Ligęza (do 1895), Apoloniusz Jougan (1895–1910), Feliks Liszecki (1910–1912) i Kazimierz Radwański (1912–1918) (Pękowska, 2003 s. 87). Makowski osobiście prowadził naukę wszystkich przedmiotów, rzemiosł, muzyki i gimnastyki, a także sposobił uczniów z zakresu koszykarstwa, powroźnictwa, wyplatania krzesel i słomianek. Pomimo słabego zdrowia był bardzo ceniony przez ks. Czartoryskiego. W dowód uznania otrzymywał zapomogi finansowe na doksztalcenie się i udział w konferencjach naukowych. Wysilek i osiągnięcia Makowskiego dostrzeżono także za granicą. W chwili jego śmierci wysłano nekrologi do zaprzyjaźnionych zakładów

w Amsterdamzie, Frankfurcie, Wiedniu, Dreźnie, Brünn, Grazu, Linzu, Budapeszcie, Warszawie i do wszystkich redakcji lwowskich gazet. Równie wielkie zasługi w pracy pedagogicznej były dziełem żony Makowskiego Amalii, kierującej przez wiele dziesięcioleci oddziałem dla dziewcząt. Pracę nauczycieli w lwowskim Zakładzie wspierali pomocnicy, asystujący nauczycielom w trakcie zajęć lekcyjnych. W Zakładzie zatrudnieni byli ponadto: nauczyciel religii, muzyki, instruktorzy strojenia fortepianów, instruktorzy rzemiosł i robót ręcznych dla chłopców, nauczycielki robót ręcznych dla chłopców oraz nauczycielki robót ręcznych dla dziewcząt. Tuż przed wybuchem wojny zatrudniano 11 nauczycieli (Pękowska, 2003, s. 95). Nauczyciele uczestniczyli w kongresach naukowych organizowanych w Dreźnie (1865, 1873), Berlinie (1879), Amsterdamie (1885) i Pradze (1889). Jan Ligęza, autor książki *O początkowym wychowaniu ciemnych dzieci* (1896), napisał swoisty poradnik dla rodziców niewidomych dzieci. Równie cenna była praca Ligęzy *Ciemni i ich właściwości umysłowe*, w której opisał techniki i metody edukacji niewidomych i ociemniałych.

W Zakładzie zatrudniano sekretarza odpowiedzialnego za prowadzenie dokumentacji i księgowości placówki. Kapitał Zakładu pochodził początkowo z zapisów fundatora Wincentego Zaremby-Skrzyńskiego. Dużą część funduszy uzyskiwano w drodze publicznych składek, organizowanych w różnych miejscach cesarstwa austriackiego. Fundatorami Zakładu byli m.in. ks. kardynał Michał Lewicki, ks. biskup Jan Gutkowski, hr. Agenor Gołuchowski. Ostatni przed wybuchem I wojny światowej dobroczyńca Zakładu ks. Czartoryski przekazał na jego rzecz cały swój spadek, obliczany na 20 tys. zł. (tamże, 2003, s. 90). Pomoc finansową świadczył także Sejm Krajowy, Galicyjska Kasa Oszczędności, a także władze powiatów, z których pochodzili wychowankowie. Coroczne rozliczenia finansowe placówki upubliczniano w prasie galicyjskiej. Część dochodów pochodziła z aukcji obrazów, bali karnawałowych i kwest. Dzięki gospodarności kierownictwa Zakładu i ofiarności wielu donatorów sukcesywnie wzrastał majątek placówki. Zebrany kapitał pozwolił na wzniesienie nowego budynku, w 1901 r., przy ul. Św. Zofii. Dwupiętrowy gmach nowego obiektu składał się z 23 sal, łazienki, kuchni i spiżarni. Otaczał go okazały ogród. Możliwości lokalowe pozwalały na roczne kształcenie około 50 dzieci. W 1902 r. otwarto pierwszą ochronkę, której patronowała księżna Maria Czartoryska. W ochronce przyjmowano dzieci przed ukończeniem 4. roku życia. W latach 1851–1868 w Zakładzie uczyli się wyłącznie chłopcy. Od 1868 r. otwarto pierwszy oddział dla dziewcząt. Fundację sfinansowali Jerzy i Maria Czartoryscy, którzy dotowali kształcenie dziewczynek również w latach późniejszych.

Zgodnie z pierwotnymi zapisami do Zakładu mogły być przyjmowane dzieci obojga płci po ukończeniu 10. roku życia. Dzieci młodsze uznawano początkowo za niezdatne do nauki szkolnej. Z czasem przyjmowano dzieci już od 7. do 14. roku życia. Zdarzało się, że przyjmowano dzieci młodsze (6-letnie) i nieco starsze (do 16. roku życia). Wysokość opłat określała dyrekcja na podstawie dochodów i stanu majątkowego rodziców. W ciągu 40 lat działalności Zakład opuściło 128 chłopców i 44 dziewczęta. Przez wiele lat istniały możliwości kształcenia większej liczby uczniów, ale brakowało chętnych. Większość uczniów pochodziła z rodzin robotniczych i chłopskich, duży odsetek stanowiły sieroty. Pobyt w Zakładzie trwał od kilku do kilkunastu lat. Dążono do tego, by osoba opuszczająca placówkę była samodzielna i aby podjęła pracę zarobkową. Absolwenci otrzymywali różne formy wsparcia po opuszczeniu placówki. Poszukiwano

dla nich pracy, a także udzielano zapomóg finansowych. Zgodnie z regulaminem, uczniowie kończący szkołę otrzymywali narzędzia pozwalające im na założenie własnego warsztatu. Pomoc ta obejmowała ponadto zapas surowca, zaopatrzenie w odzież i prawo do pobierania części dochodu uzyskanego ze sprzedaży przedmiotów wykonanych w trakcie nauki zawodu (Grodecka, 1996, s. 16).

Jednym z bardziej znanych absolwentów Zakładu był Włodzimierz Dolański (1886–1973), niewidomy, jednoręki uczeń, który miał wielki talent muzyczny; koncertował między innymi w Wiedniu, Bukareszcie, we Lwowie, odbył studia muzyczne w Berlinie. Kształcił się na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie i paryskiej Sorbonie (Wydział Filozofii), a ponadto pracował naukowo na Uniwersytecie Warszawskim i Collège de France, gdzie uzyskał tytuł naukowy doktora. Dolański pracował w podwarszawskich Laskach, działał w ramach organizacji związkowych niewidomych, znany był z działalności społecznej, naukowej i organizacyjnej (współpracował m.in. z Marią Grzegorzewską po II wojnie światowej).

Program Zakładu dla Ciemnych był dziełem nauczycieli. Wspomniany Makowski wizytował w celu poznania metod pracy pedagogicznej zakłady we Wrocławiu, Dreźnie, Berlinie i w Warszawie, gdzie poznał ks. Szczygielskiego, założyciela Oddziału dla Ociemniałych. Program nauki wzorowano na programie sześcioklasowych szkół ludowych, z uwzględnieniem lekcji religii, czytania wypukłego druku (metodą Kleina), pisania, nauki języka polskiego (składnia, gramatyka), rachunków, historii Polski i cesarstwa austro-węgierskiego, języka niemieckiego, wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych, śpiewu, gry na fortepianie, skrzypcach i organach. Chłopcy uczyli się dodatkowo rzemiosł: szewstwa, powroźnictwa, koszykarstwa i wyplatania mat. Naukę powroźnictwa zastąpiono przędzeniem, z czasem zrezygnowano z szewstwa. Dziewczynki uczyły się robót ręcznych, obejmujących szycie, szydełkowanie, robótki na drutach. Wyroby wychowanków cechowały się dobrą jakością (słomianki, koszyki, dywaniki, kołdry, szale, bielizna). W 1874 r. wprowadzono w Zakładzie zajęcia gimnastyczne, prowadzone dwa razy w tygodniu. Uczniów obowiązywał sześciodniowy cykl pracy. Nauka rozpoczynała się od godziny 8 i trwała do 13. W godzinach od 13 do 14 we wszystkich klasach odbywały się ćwiczenia muzyczne. W godzinach 14–16 prowadzono ćwiczenia ze zgłoskowania, czytania, rachunków, a w klasach starszych prowadzono zajęcia ręczne. Po godzinie 16 odbywały się zajęcia muzyczne, śpiew. Po 1894 r. wprowadzono nauczanie botaniki, mineralogii, higieny i fizyki, a czas nauki rozłożono na 5 lat.

Znaczna część podręczników była wykonana samodzielnie przez nauczycieli. Mapy i tablice poglądowe zakupiono w Wiedniu i Warszawie. Od osób prywatnych pochodziły organy i fortepian. Można przyjąć, że wyposażenie placówki lwowskiej, w zakresie pomocy naukowych, w niczym nie ustępowało zakładom dla ociemniałych w Wiedniu i Warszawie.

Kierownictwo Zakładu nie doceniało znaczenia umiejętności gry na instrumentach i roli muzyki w edukacji niewidomych. Występy wychowanków w kawiarniach i restauracjach były na ogół nieprzychylnie traktowane przez dyrekcję szkoły. Nieliczni absolwenci lwowskiego Zakładu zostali organistami. Kilku wyspecjalizowało się w muzyce tanecznej. Dwóch zostało nauczycielami muzyki w szkołach dla dzieci niewidomych. Równie niezadowolająca okazała się opieka nad absolwentkami Zakładu. Większość z nich, nie otrzymawszy wsparcia, borykała się z trudnościami życia codziennego.

Lwowski Zakład dla Ciemnych był placówką starannie prowadzoną. Sprawiał dobre wrażenie na zwiedzających ze względu na wzorowy porządek panujący w salach lekcyjnych, pracowniach, kuchni, ogrodzie i sypialniach. O dobrym urządzeniu Zakładu świadczy adnotacja w „Dzienniku Polskim” z 1888 r.: „Zakład lwowski przewyższył pod względem systemu nauki i rezultatów zakłady podobne za granicą. Dowodem tego, iż na Kongresie w Lipsku przyjęto system nauki M. Makowskiego jako najlepszy i polecono go wszystkim zagranicznym zakładom. Prace wychowanków zakładu premiowane były na kilkunastu wystawach” (za: Pękowska, 2003, s. 110).

Pomyślny rozwój Zakładu dla Ciemnych we Lwowie przerwały działania wojenne. W czasie, gdy wychowankowie przebywali w domach rodzinnych i na wakacjach, urządzono w placówce lazaret wojskowy dla 60 żołnierzy austriackich. W 1914 r. budynek Zakładu przejęły na skutek zmian na froncie, wojska carskie. W budynku przebywało do 500 żołnierzy, co groziło jego dewastacją. W latach 1916–1917 budynek ponownie zajęły wojska austriackie. W salach umieszczano ociemniałych żołnierzy, między innymi polskich i ukraińskich. W ten sposób uruchomiono pierwszy na ziemiach polskich Zakład Rehabilitacyjny dla Ociemniałych Żołnierzy. Żołnierze otrzymywali pełne utrzymanie, sposobiono ich w zakresie szczerkowania i koszykarstwa. Początkowo było to 50, z czasem w murach zakładu przebywało 100 szeregowców, oficer i 4 osoby cywilne (Grodecka, 1996, s. 21). W 1917 r. dyrekcja Zakładu zorganizowała kiermasz wyrobów ociemniałych żołnierzy. Wszystkie przedmioty natychmiast zostały rozkupione przez społeczność Lwowa.

W zaborze pruskim w latach 1831–1834 przeprowadzono spis osób niewidomych. Wynikało z niego, że „w prowincji poznańskiej” na około 1 mln ludności przypadało 668 niewidomych. Wśród nich było 55 dzieci do lat 15 (tamże, s. 23). Dane uzyskane ze spisów skłoniły władze pruskie do utworzenia szkoły dla niewidomych. Założono ją w murach poznańskiego seminarium nauczycielskiego. Szkoła istniała bardzo krótko. Zdecydowały o tym względy finansowe oraz trudności z naborem uczniów.

W 1853 r. powstał zakład dla niewidomych w Wolsztynie. Po niespełna 20 latach zakład, liczący 30 wychowanków, przeniesiono do Bydgoszczy (maj 1872), gdzie funkcjonował pod nazwą Prowincjonalny Zakład dla Niewidomych. Placówka obejmowała zasięgiem niewidomych z Pomorza, Wielkopolski, a nawet ze Śląska. Bydgoska szkoła zakładowa składała się początkowo z 6 klas a potem 8 oddziałów. Przebywało w niej 88 chłopców i dziewcząt. Poza nauką, prowadzoną na bazie systemu Braille’a, przygotowywano uczniów do zawodów: organisty (od 1886), stroiciela instrumentów muzycznych (od 1891), szczerkacza (od 1902), drukarza (od 1902), masażysty (od 1905). Od początku lat 70. XIX w., w ramach polityki edukacyjnej niemieckich władz szkolnych, placówkę poddano germanizacji. Podobny los spotkał inne zakłady, między innymi zakład wrocławski utworzony w 1817 r.

Tuż przed wybuchem I wojny światowej zmodernizowano zakład bydgoski. Budynek powiększył się o dwa skrzydła. W ten sposób powstały nowe sale lekcyjne i mieszkanie dla dyrektora. Do budynku doprowadzono wodę, telefon, ogrzewanie, zainstalowano windę kuchenną, odnowiono aulę. Zakład dysponował dużym ogrodem, w którym odbywały się liczne zajęcia na świeżym powietrzu.

Na terenie Bydgoszczy w 1889 r. powstało Towarzystwo Opieki nad Niewidomymi, pod patronatem którego przebywało około tysiąca niewidomych. Towarzystwo dysponowało własną drukarnią oraz biblioteką brajlowską (tamże, s. 28).

Stowarzyszenie o charakterze samopomocy zorganizowali wychowankowie wrocławskiego zakładu dla niewidomych, w grudniu 1912 r. Siedzibą Stowarzyszenia był Bytom a wśród założycieli znaleźli się: Rudolf Andrzej Stasik, Jan Janas, Jan Pinczok. Z czasem do Stowarzyszenia należało 500–600 osób spośród 2 tys. niewidomych zamieszkujących obszar Górnego Śląska. Należeli do pododdziałów w Bytomiu, Gliwicach, Zabrze, Raciborzu, Opolu, Nysie, Prudniku, Głubczycach i Koźle (tamże, s. 25). Członkami Stowarzyszenia mogli być wyłącznie niewidomi. Dzięki społecznemu wsparciu finansowemu Stowarzyszenie nabyło dom w Bytomiu, który stał się głównym ośrodkiem działalności niewidomych. Członkom Stowarzyszenia przysługiwały przywileje analogiczne z tymi, jakie miały osoby niewidome w Rzeszy (zniżki w podatkach, zniżki kolejowe, ulgi tramwajowe i inne). Stowarzyszenie wystarało się między innymi o ulgi w opłatach komunalnych, w zakresie rent. Ponadto organizowało warsztaty szcztokarskie i koszykarskie (w Bytomiu, Chorzowie, Prudniku oraz Nysie), a także zatrudnienie chałupnicze.

Stowarzyszenie współpracowało z Katolicką Ligą Kobiet. Efektem wspólnej działalności była zgoda władz niemieckich na posyłanie dzieci i dorosłych niewidomych do zakładów w Berlinie i Wrocławiu oraz do konserwatoriów muzycznych. Członkowie Stowarzyszenia uczestniczyli w kongresach organizowanych przez władze niemieckie, urządzali przedstawienia teatralne i wystawy (tamże, s. 26–27).

UPOŚLEDZENI UMYSŁOWO

Pionierskie dokonania uczonych francuskich (Pinel, Itard) na polu kształcenia jednostek chorych psychicznie i upośledzonych umysłowo znalazły twórczych naśladowców w XIX wieku.

Kontynuatorem badań naukowych w zakresie chorób psychicznych i upośledzenia umysłowego był uczeń Pinela Jean Etienne Esquirol (1771–1840), z inicjatywy którego utworzono we Francji pierwszą klinikę psychiatryczną. Esquirol ostatecznie rozprawił się z problematyką naukowego rozdzielenia upośledzenia umysłowego od choroby psychicznej. Chyba najbardziej sugestywnie swe naukowe dociekania zawarł w określeniu osób psychicznie chorych jako „bogaczy, którzy wszystko stracili”, zaś upośledzonych umysłowo nazwał „biednymi od urodzenia”. Stopień upośledzenia umysłowego wiązał z następstwami porażenia mózgowego. Mając na uwadze ten fakt, wyodrębnił trzy stopnie upośledzenia umysłowego, dzieląc je na ograniczenie umysłowe, idiotyzm i imbecyлизм.

Esquirol przyczynił się do powołania pierwszej publicznej szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Paryżu (1837). Pod wpływem jego osiągnięć w końcu lat 30. XIX w. wydano we Francji pierwsze regulacje prawne, biorące w ochronę jednostki upośledzone (Kirejczyk, 1981, s. 21).

Najbliższym współpracownikiem Esquirola był Edouard Seguin (1812–1880), uważany w historii za twórcę pierwszego zwartego systemu wychowawczego dzieci upośledzonych umysłowo. Seguin zajmował się praktyką lekarską, interesowały go także psychologia i pedagogika. Zainspirowany pracą pedagogiczną Itarda dążył do psychofizycznego usprawnienia jednostek upośledzonych. W 1839 r. objął kierownictwo od-

działu dziecięcego dla dzieci upośledzonych umysłowo w paryskim szpitalu Bicêtre. Podejmowane przez niego próby pracy pedagogicznej nie zyskały jednak przychylności administracji szpitala. Seguin opuścił szpital w 1841 r. i założył własną szkołę. Już po kilku latach szkoła ta zyskała rozgłos we Francji, a potem w świecie. Seguin został przez wielu uznany za pioniera kształcenia i wychowania upośledzonych umysłowo. We Francji nie został jednak doceniony i w 1848 r. wyjechał do Stanów Zjednoczonych, gdzie kontynuował swą działalność. Pracę z dzieckiem upośledzonym opierał na kilku fazach. Rozpoczynał od rozwoju zmysłów, następnie wrażeń i pojęć, przygotowując grunt pod poznanie zasad moralnych. Szczególny nacisk kładł na rozwój zmysłów. Swoją metodę określał jako „fizjologiczną”. U jej podstaw leżało założenie, że wykształcenie i wiedzę zdobywa się w toku pobudzania zmysłów. Seguin ułożył zestawy zabawek i pomocy naukowych (piłki, młotki, łopatki, taczki i tym podobne). Były one tak pomyślane, aby wprowadzić wychowanka w realny świat zjawisk życiowych, równoważąc przy tym jego system mięśniowy i nerwowy. Jak sam twierdził, metoda nauczania upośledzonych umysłowo miała na celu „harmonijny i skuteczny rozwój moralny, intelektualny i fizyczny funkcji w człowieku” (za: Wyczesany, 2007, s. 167–168). Zalecał ponadto, aby nad dzieckiem z podejrzeniem niedorozwoju umysłowego roztoczyć stałą opiekę i rzetelną obserwację od najwcześniejszych lat jego życia. Zgromadzone w ten sposób informacje miały być odnotowywane w indywidualnej karcie obserwacji. Do dziś karty obserwacji stanowią podstawę badań w tym zakresie. Metoda pracy z dziećmi upośledzonymi stosowana przez Seguina przez wiele dziesięcioleci nie miała żadnej konkurencji. Opierała się na dogłębnym poznaniu właściwości psychofizycznych dziecka, działaniach polegających na uaktywnieniu zahamowanych funkcji oraz wykorzystaniu wrodzonych zdolności dziecka i stymulowaniu do samodzielnego wysiłku. Osiągnięcia naukowe Seguina stanowiły inspirację w pracy pedagogicznej dla Marii Montessori i organizatorów szkół specjalnych dla dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Twórczym kontynuatorem badań naukowych Seguina był Désiré Magloire Bourneville (1840–1909). Bourneville zmodyfikował metodę fizjologiczną Seguina przez wzbogacenie jej o zajęcia praktyczne, gimnastykę, śpiew, taniec i muzykę. Wskazywał, że celem pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo powinno być kształtowanie różnych umiejętności, w tym zaradności życiowej. W toku wieloletniej pracy przeprowadził szczegółową, obejmującą osiem kategorii, klasyfikację idiotyzmu (tamże, s. 169).

Edukacja dzieci upośledzonych umysłowo we Francji, niemal przez cały wiek XIX, obejmowała jednostki głębiej upośledzone umysłowo. Kształceniem dzieci z lekkim upośledzeniem zajęto się w końcu XIX w. i na początkach XX stulecia. Wedle obliczeń we Francji przebywało wówczas około 40 tys. dzieci upośledzonych umysłowo, gdy tymczasem w zakładach opiekuńczych znajdowało się 3,5 tys. dzieci. Fakt ten miał bezpośredni związek z pracami specjalnej komisji kierowanej przez Alfreda Bineta, Teodora Simona i Piotra Boncourta. Komisja pracowała w latach 1904–1907. W opracowanym przez nią raporcie pozytywnie zaopiniowano możliwości kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w placówkach pozaszpitalnych. Na bazie uzyskanych wyników opracowywano klasyfikacje, które uwzględniały potencjał dziecka w realizacji wymagań programowych w szkole masowej. Francuzi Philippe i Boncourt dokonali

podziału dzieci upośledzonych na mogące sprostać wymaganiom szkolnym (lekko upośledzenie umysłowe) i nienadające się do szkoły dla ogółu dzieci (głębokie upośledzenie). W jakiejś mierze następstwem prac Komisji była Ustawa o nauczaniu dzieci upośledzonych umysłowo z 1909 r. (bez formalnego obowiązku szkolnego dla dzieci upośledzonych umysłowo) (tamże). Ustawa z 1909 r. dopuszczała zakładanie przez władze gminne i departamentowe klas specjalnych przy szkołach podstawowych oraz samodzielnych szkół specjalnych z internatami na obszarach wiejskich. Rozwój szkolnictwa specjalnego we Francji był jednak bardzo powolny. W 1922 r. w 30 klasach specjalnych przebywało nieco ponad 700 dzieci upośledzonych umysłowo. Samodzielne szkoły specjalne w ogóle nie zostały utworzone.

Osiągnięcia naukowe francuskich uczonych znalazły w XIX stuleciu licznych naśladowców w innych państwach europejskich (Belgia, Szwajcaria, Anglia, Włochy, ziemie niemieckie). Z biegiem czasu Francja stopniowo traciła pozycję lidera w kształceniu niepełnosprawnych na rzecz wspomnianych państw.

W XIX w. szkolnictwo specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo najlepiej rozwijało się na ziemiach niemieckich. Inicjatorami opieki na rzecz dzieci upośledzonych byli – inaczej niż we Francji – przede wszystkim pedagodzy, a w mniejszym stopniu lekarze. W 1803 r. w szkole elementarnej w Lentz zorganizowano specjalną klasę dla dzieci uznane za upośledzone umysłowo (*Nachhilfeklasse*). W szkole odbywały się dodatkowe zajęcia dla dzieci z zakresu czytania, pisania i arytmetyki. Owocem pracy pedagogicznej nauczyciela Traugutta Weisse była książka (1820) pod tytułem *Rozważania o dzieciach upośledzonych umysłowo z punktu widzenia ich odmienności, podstawowych przyczyn, objawów i środków zapewnienia im lepszych sposobów uczenia się* (Balcerek, 1981, s. 56).

Obok klas uzupełniających, zakładanych od połowy XIX w., od 1867 r. powstawały klasy specjalne. Powstawaniu klas specjalnych (*Hilfsklasse*) towarzyszyło założenie, że dziecko umysłowo upośledzone, najpóźniej po 2 latach bezowocnej nauki szkolnej, zostanie umieszczone w osobnej szkole, tzw. pomocniczej (*Hilfschulen*).

Propagatorem rozbudowy szkolnictwa specjalnego w Niemczech był w latach 60. XIX w. Edward Stötzner. W 1864 r. opublikował książkę pod tytułem *O szkołach dla dzieci anormalnych*. Postulował w niej opracowanie osobnych programów nauczania dla dzieci upośledzonych umysłowo. Uważał, że utworzenie szkół specjalnych dla dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym odciąży szkoły powszechne od uczniów stwarzających problemy natury dydaktycznej i wychowawczej. Stötzner, wspólnie z Karolem Kernem, inicjatorem zakładania osobnych szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo, założył w 1865 r. w Hamburgu towarzystwo na rzecz popierania akcji wychowawczej dzieci upośledzonych umysłowo. Na zjeździe w Hanowerze, jesienią 1865 r., ogłoszono rezolucję, w której napisano: „We wszystkich większych miastach należy tworzyć szkoły dla niedorozwiniętych żeby dzieci te, zamiast być ciężarem społecznym, wyrosły na pożytecznych członków społeczeństwa” (Wawrzynowski, 1931, s. 15).

W 1898 r. rozpoczął działalność Powszechny Niemiecki Związek Szkół Specjalnych. Z ramienia Związku ukazywało się „Czasopismo do badań rozwoju dzieci” (*Zeitschrift für Kinderforschung*) poświęcone sprawozdaniom z badań dzieci upośledzonych. Działalność tego Związku miała bezpośredni wpływ na powstawanie i dalszy rozwój szkół specjalnych (tzw. *Hilfschulen* i *Hilfklassen*).

W końcu XIX w. w 32 miastach niemieckich działało około stu klas specjalnych. Przebywało w nich 2290 dzieci. W 1903 r. w 138 miastach zorganizowane były 572 klasy specjalne dla około 12 tys. dzieci, zaś w 1914 r. w 1544 klasach uczyło się 32 771 dzieci. Do 1905 r. w Niemczech w 143 miastach utworzono 230 szkół specjalnych, w których uczyło się 15 tys. uczniów upośledzonych umysłowo. Rozbudowa szkół specjalnych w pierwszym i drugim dziesięcioleciu XX w. postępowała z dużym rozmachem. W 1908 r. w 210 miastach funkcjonowały 324 szkoły specjalne, zaś w 1913 r. w szkołach uczyło się już ponad 40 tys. uczniów (Balcerek, 1981, s. 117).

Należy też podkreślić, że w Niemczech zorganizowano wiele instytucji i form opieki nad dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim (kolonie dla dzieci upośledzonych umysłowo przerośniętych wiekiem, szkoły przygotowujące do pracy oraz przedszkola i szkoły specjalne). Dla głębiej upośledzonych umysłowo budowane były osobne zakłady specjalne, których u progu XX w. było ponad 70, z 10 tys. miejsc.

Przymus kształcenia upośledzonych najwcześniej ogłoszono w Saksonii (1873). Władze pruskie wydały w 1894 r. osobne przepisy w sprawie organizacji nauczania dzieci w szkołach, klasach specjalnych oraz zakładach specjalnych. Dzieci kierowane do szkół poddawano wcześniej dwuletniej obserwacji w macierzystej szkole powszechnej z uwzględnieniem badań lekarskich i psychologicznych. Postęp w dziedzinie opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym widoczny jest w pruskiej ustawie szkolnej z 1911 r. „W sprawie kształcenia dzieci niedorozwiniętych i głuchych” (tamże, s. 57–60). Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym cieszyła się w Niemczech uznaniem społecznym, a liczne związki i towarzystwa propagowały różnorodne formy opieki nad upośledzonymi umysłowo.

Niemcy wnieśli też znaczny wkład w rozwój teorii pedagogicznej, związanej z rehabilitacją dziecka upośledzonego umysłowo (Wilhelm Wundt, Johann Werze, Bruno Menzel, Artno Fuks, Emil Kraepelin, Karl Kern). W 1899 r. profesor Anton Joseph Sickinger opracował system zróżnicowanego nauczania elementarnego (system mannheimski), który znalazł zastosowanie w szkolnictwie specjalnym. Istotą tego systemu było założenie, że nauczanie musi być dostosowane do możliwości dziecka. Dzieci kwalifikowano do trzech grup obejmujących: a) dzieci ze średnimi i wyższymi możliwościami, b) dzieci normalne ale borykające się z pewnymi problemami edukacyjnymi, na przykład z powodu złego stanu zdrowia, c) dzieci upośledzone umysłowo. Modelowa szkoła Sickingera założona w Mannheim składała się z trzech równoległych grup. W jednej grupie przebywały dzieci normalne (klasa podstawowa), w drugiej znajdowali się uczniowie, którzy nie radzili sobie w klasach podstawowych (klasy wspomagające), w trzeciej grupie (klasy specjalne zwane pomocniczymi) zgrupowani byli uczniowie, którzy nie radzili sobie w klasach wspomagających. Pobyt dziecka w każdej z grup opiniowała komisja na podstawie badań psychologiczno-pedagogicznych (Dziedzic, 1970, s. 48). System mannheimski stopniowo zyskał rozgłos i w ciągu dziesięciolecia (do 1909) znalazł zastosowanie w 30 miastach niemieckich. Z czasem nastąpił regres w jego upowszechnianiu. Uznano bowiem, że klasy wspomagające i pomocnicze grupowały dzieci z niższych warstw społecznych i w konsekwencji zamykały im drogę do zdobycia wykształcenia i awansu społecznego.

W Anglii zainteresowanie i następnie rozwój form kształcenia upośledzonych umysłowo wzrosły w związku z działalnością szwajcarskiego lekarza Johanna Jakoba Gug-

genbühla (1816–1863). Od 1841 r. prowadził on zakład opiekuńczo-wychowawczy dla dzieci głęboko upośledzonych umysłowo. W 1847 r. przyjechał na Wyspy, gdzie popularyzował swą książkę pod tytułem „Wołanie z Alp o zwalczanie straszliwego kretynizmu” (*Hilferuf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Kretinismus*). Pomimo że owoce jego pracy pedagogicznej nie były tak obiecujące, jak zakładał i tracił początkowy rozgłos, to pod jego wpływem wiele osób przystąpiło do organizowania opieki nad dziećmi głęboko upośledzonymi umysłowo (Balcerek, 1981, s. 57–60; Wawrzynowski, 1931, s. 14).

W 1886 r. w Anglii ukazała się Ustawa o idiotach (*Idiots Act*) wprowadzająca wyraźne rozróżnienie między chorymi psychicznie i umysłowo upośledzonymi. Pod wpływem prac królewskiej Komisji do Spraw Głuchoniemych w 1889 r. przyjęto, że istnieje grupa dzieci „wyuczanych imbecyli” i „dzieci ograniczonych umysłowo” (debiili), dla których należałoby stworzyć osobne placówki szkolne. Skutkiem tego od początku lat 90. XIX w. uruchomiono w Anglii pierwsze szkoły specjalne dla dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym (Londyn, Manchester). W 1899 r. brytyjskie władze przyjęły ustawę wprowadzającą obowiązek szkolny dla dzieci upośledzonych umysłowo (od 5 do 16 lat). Do rozwoju kształcenia upośledzonych umysłowo przysłużyło się Towarzystwo Pomocy Dzieciom Upośledzonym z 1903 r. (Dziedzic, 1970, s. 67). Tylko w Londynie w 1910 r. prowadziło działalność 60 szkół i zakładów specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo. Rok przed wybuchem I wojny światowej na terenie Anglii w 177 szkołach i zakładach specjalnych uczyło się 12,5 tys. takich dzieci. Placówki te funkcjonowały w dobrych i bardzo dobrych warunkach lokalowych, a dzieci korzystały ze specjalistycznej opieki lekarskiej. Oblicza się, że spośród wszystkich dzieci upośledzonych umysłowo około 40 procent było przygotowanych do prowadzenia samodzielnego życia po opuszczeniu szkoły specjalnej (Gasik, 1990, s. 92).

W 1913 r. parlament angielski przyjął ustawę o dalszym ulepszeniu opieki nad upośledzonymi i w inny sposób odchylonymi w rozwoju umysłowym i poprawkach do ustawy o psychicznie chorych. Ustawa ta dotyczyła czterech kategorii upośledzonych, których według ówczesnego nazewnictwa kwalifikowano jako: idiotów, imbecyli, niedorozwiniętych umysłowo i moralnie upośledzonych. Osoby upośledzone umysłowo uznane za niebezpieczne umieszczano w zakładach zamkniętych. Na Wyspach powoływano specjalne komisje, które w ramach tzw. Centralnej Rady Państwowej zajmowały się organizowaniem kształcenia upośledzonych umysłowo. Przed I wojną światową władze angielskie podjęły szereg inicjatyw na rzecz dzieci upośledzonych umysłowo. Zakładano przedszkola specjalne, klasy specjalne przy szkołach podstawowych, szkoły specjalne, zakłady specjalne (przytułki oraz szkoły z internatami). Obowiązek szkolny obejmował dzieci w wieku od 5 do 16 lat. Osoby uznane za zdadne do pracy, przy czym niesamodzielne, wymagające opieki drugiej osoby, kierowano do kolonii rolniczych. Pierwsze tego typu kolonie powstały w latach 70. XX w. w rejonie Londynu.

Osobny i równie ważny wkład, obejmujący zagadnienia metod nauczania, wniosła Belgia. W państwie tym w 1907 r. było zaledwie 7 szkół specjalnych dla niespełna 800 dzieci. Od 1891 r. wprowadzono ustawowe regulacje w kwestii opieki społecznej, które nie przyczyniły się do rozwoju szkolnictwa specjalnego. Ustawa o opiece społecznej z 1912 r. była swoistym kodeksem praw dziecka, zawierającym podstawowe informacje z zakresu opieki, kształcenia i wychowania dzieci.

Założycielem pierwszych szkół dla upośledzonych umysłowo był doktor nauk medycznych i biologicznych Jean De Moor (1867–1941). W 1897 r. założył szkołę specjalną w Brukseli, a rok później w Antwerpii. Swoje doświadczenia, zdobyte w toku pracy pedagogicznej z dzieckiem upośledzonym, przedstawił w książce pod tytułem *Dzieci anormalne i ich wychowanie w rodzinie i w szkole* (1901). Twierdził, że w grupie dzieci upośledzonych umysłowo znajdują się jednostki „medycznie upośledzone” i „pedagogicznie zaniedbane”. Zalecał rozwijanie zainteresowań uczniów w formie licznych wycieczek, zajęć gimnastycznych, prac ręcznych, rysunków i innych (za: Balcerek, 1981, s. 109).

Rodak De Moora – Owidiusz Decroly (1871–1932) – założył w 1901 r. w Brukseli Instytut Kształcenia Specjalnego Dzieci Anormalnych. Instytut ten stał się wkrótce znanym europejskim ośrodkiem, w którym powstały zręby metody ośrodków zainteresowań. Z czasem metoda ta zyskała powszechne uznanie i zastosowanie w środowisku pedagogów specjalnych. Stosowano ją przez wiele dziesięcioleci w pracy z dzieckiem upośledzonym na terenie całej Europy oraz w świecie (Wyczesany, 2007, s. 181). Metoda Decroly’ego zrodziła się na podbudowie działalności pedagogicznej Niemca Fryderyka Froebela. Według Decroly’ego metodą ośrodków zainteresowań wychowywano dzieci „dla życia przez życie”. Program nauczania, opracowany z punktu widzenia potrzeb życia społecznego, był dostosowany do możliwości rozwojowych i poznawczych dziecka. W nauczaniu odchodzono od nauczania przedmiotowego na rzecz koncentrowania się wokół konkretnego zagadnienia (ośrodka), na przykład: „dziecko i rodzina”, „dziecko i szkoła”, „dziecko i społeczeństwo”, „dziecko i zwierzęta”. Dzieci podejrzane o niedorozwój umysłowy przebywały przez kilka miesięcy w klasach obserwacyjnych. Decroly twierdził, że „problem dziecka anormalnego trzeba rozpatrywać jako problemat biologiczny, a nie zwykłą kwestię fizjologii lub pedagogiki” (za: Wawrzynowski, 1931, s. 37–76).

W 1907 r. na terenie Belgii prowadziło działalność 7 szkół specjalnych dla 791 dzieci upośledzonych umysłowo. Obowiązek szkolny wprowadzono dla nich w 1914 r. (Balcerek, 1981, s. 109).

W Stanach Zjednoczonych początki pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo sięgają pierwszego dziesięciolecia XIX wieku. W 1818 r. w Hartford uruchomiono pierwszy zakład dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. Zainteresowanie problematyką kształcenia upośledzonych wzrosło wraz z przybyciem do USA Eduarda Séguina, co miało miejsce w końcu lat 40. XIX wieku. Do 1866 r. w 6 stanach USA (m.in. Ohio, Kentucky, Illinois) zapewniono opiekę dla około tysiąca dzieci upośledzonych. Dalszy rozwój szkół i zakładów specjalnych postępował jednak bardzo wolno. Początkowo organizatorami placówek były głównie stowarzyszenia charytatywne i szpitale. Do 1885 r. zorganizowano 11 zakładów państwowych i kilka prywatnych (Dziedzic, 1970, s. 66). Pierwsze klasy i szkoły specjalne otwarto w latach 90. XIX wieku. W niektórych amerykańskich miastach upowszechniano niemieckie (mannheimskie) doświadczenia w pracy z dziećmi upośledzonymi. W 1904 r. funkcjonowało w USA 27 szkół specjalnych państwowych i 24 prywatne (tamże, s. 131). W 1876 r. rozpoczęło działalność Amerykańskie Towarzystwo do Badań Opóźnienia Umysłowego (*American Association on Mental Deficiency*), które w 1906 r. przekształciło się w Towarzystwo Badań nad Upośledzeniem Umysłowym. Od 1876 r. ukazywało się czasopismo poświęcone sprawom nauczania upośledzonych umysłowo (*American Journal of Mental Deficiency*). Amerykanie z upodobaniem korzystali z europejskich testów diagnostycznych (na

przykład Binet-Termana). Badania te stały się bardzo popularne i były przedmiotem zainteresowania amerykańskiej opinii publicznej, zaniepokojonej ich wynikami, świadczącymi o niskim poziomie ilorazu inteligencji dużej populacji badanych dzieci. Głównym powodem takiego stanu rzeczy były źle dobrane i niewłaściwie przeprowadzone metody badań psychometrycznych.

W Rosji system opieki i kształcenia niepełnosprawnych należał do najsłabiej rozwiniętych. W kraju liczącym około 75 mln osób w latach 80. XIX w. kształcenie specjalne obejmowało zaledwie 615 głuchych. Postulaty konieczności objęcia opieką dzieci upośledzone umysłowo zgłaszali lekarze i pedagodzy. Pod koniec XIX w. w Rosji zamieszkiwało około 200 tys. dzieci upośledzonych umysłowo. Według badań przeprowadzonych przez Jakowlenkę w latach 90. XIX w., w guberni moskiewskiej 6 procent dzieci upośledzonych było związanych lub przykutych łańcuchami, 27 procent zmuszono do żebractwa, 40 procent zajmowało się włóczęgostwem, 27 procent wykorzystywano przy pracach w gospodarstwach chłopskich (tamże, s. 52).

Jedyny zakład leczniczo-wychowawczy dla dzieci nerwowych, psychicznie chorych i upośledzonych umysłowo istniał w Petersburgu. Kierowali nim Katarzyna i Iwan Malarowscy, organizujący i prowadzący placówkę na wzór francuski (Seguina). W zakładzie przebywały dzieci głębiej upośledzone umysłowo. Dysponował on własnym gospodarstwem wiejskim i ogrodem, zajęcia odbywały się na świeżym powietrzu oraz w salach. Program nauczania obejmował między innymi prace ręczne, rysunki, grę na instrumentach oraz gimnastykę. W 1885 r. Malarowski rozpoczął druk czasopisma „Zwiastun medyczno-pedagogiczny”. Było to pierwsze pismo poświęcone problemom upośledzonych umysłowo.

Pierwsza szkoła dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo powstała w Moskwie w 1908 r. przy gimnazjum żeńskim. W roku szkolnym 1912/1913 na terenie Moskwy prowadziły działalność 22 klasy specjalne oraz wspomniana szkoła specjalna. Inne klasy i szkoły specjalne otwarto w Niżnym Nowogrodzie (1911), Wołgogradzie i Charkowie. Do 1917 r. na terenie Rosji nie więcej niż 2 tys. dzieci upośledzonych umysłowo objętych było nauczaniem (tamże).

Warte odnotowania są węgierskie działania na rzecz kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Ich genezę stanowił uruchomiony w 1897 r. budapestzański zakład dla dzieci upośledzonych umysłowo. Na wniosek Ministerstwa Nauki i Kultury w 1901 r. otwarto w Budapeszcie studium uniwersyteckie z zakresu pedagogiki leczniczej. W 1904 r. powstało w Budapeszcie laboratorium pedagogiki leczniczej i psychologii, spełniające funkcję pierwszego ośrodka selekcyjnego. Węgry były państwem, gdzie podjęto pionierskie próby kształcenia nauczycieli szkół specjalnych.

W Japonii pierwszą klasę specjalną dla dzieci upośledzonych umysłowo założono w 1890 r. Na początku XX w. japońskie klasy specjalne powstawały na wzór systemu mannheimskiego. Zakładano je przy Szkole Ćwiczeń Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Tokio. Do lat 20. XX w. w Japonii dominował pogląd, że dzieci upośledzone umysłowo powinny być zwolnione z obowiązku szkolnego, a opiekę nad nimi miały pełnić zakłady opieki społecznej. Dzieci upośledzone, które trafiały do szkół powszechnych, traktowane było przez pedagogów z dużą pobłażliwością.

Na ziemiach polskich w dobie zaborów pierwszą szkołą dla dzieci upośledzonych umysłowo utworzono w zaborze pruskim w Poznaniu, w 1897 r., przy ul. Wielkie Gar-

bary 25. W 1909 r. w 5 oddziałach tej szkoły przebywało 100 uczniów (w tym 43 dziewczynki).

Na Śląsku, w pierwszych latach XX w., zakładane były klasy specjalne w Bytomiu, Piekarach Śląskich, Lublińcu, Leśnicy Opolskiej, Szopienicach, Świętochłowicach. Szkoły specjalne powstały w Królewskiej Hucie (Chorzowie) w 1900 r., w Katowicach (1906). Oddziały dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo prowadziły działalność przy szpitalach psychiatrycznych w Świeciu i Wejherowie. W 1907 r., przy zakładzie psychiatrycznym w Owińskach koło Poznania, utworzono klasę dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo (Gasik, 1990, s. 76–104).

Rozwój opieki nad dzieckiem upośledzonym w zaborze austriackim nie był zadowalający. Galicja należała do najsłabiej zurbanizowanych regionów całej monarchii austriackiej a po 1867 r. Austro-Węgier. Na terenie zaboru austriackiego nie wypracowano przepisów, które – tak jak na przykład na Węgrzech – mogłyby zapoczątkować zainteresowanie i rozwój opieki na dzieckiem niepełnosprawnym.

W 1875 r. rozpoczął działalność Krajowy Zakład Psychiatryczny w Kulparkowie pod Lwowem. Obok Sanatorium dla Chorych Psychicznie i Nerwowo we Lwowie, funkcjonującym od 1889 r., była to jedyna tego typu placówka (Balcerek, 1981, s. 61).

Do I wojny światowej w Galicji otwarto trzy szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i głębokim. Utworzono je w Równem (1904), we Lwowie (1911) i w Krakowie (1912). W Krakowie, z inicjatywy prof. Jana Piltza, powstał w 1912 r. pierwszy na ziemiach polskich zakład dla dzieci z odchyleniami od normy. Badaniami nad dziećmi zajmowało się krakowskie Towarzystwo Neurologiczno-Psychiatryczne (Gasik, 1990, s. 101–102). Pierwsza szkoła dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim ruszyła we Lwowie w 1918 r.

W Królestwie Polskim rozwój różnorodnych form dobroczynności publicznej, szczególnie widoczny w drugiej połowie XIX w., odbywał się za zgodą władz carskich. Na terenie zaboru rosyjskiego nigdy nie wprowadzono obowiązku szkolnego, przez co alfabetyzacja w porównaniu do pozostałych zaborów była na najniższym poziomie. Na początku XX w. analfabeci stanowili 65 procent ogółu mieszkańców Królestwa.

Działalność na rzecz osób niepełnosprawnych była domeną instytucji kościelnych i organizacji o charakterze charytatywnym. W 1814 r. powstało Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności (WTD). Towarzystwo, przez długie lata jedyna tego typu instytucja opiekuńcza na terenie Królestwa, odegrało bardzo ważną rolę w rozwoju opieki nad dzieckiem. W ciągu stulecia wypracowało wiele form pomocy, świadczonej na rzecz bezrobotnych, żebraków, kalek, starców, samotnych matek i innych osób potrzebujących wsparcia. Organizowano ochrony, przytułki, żłobki, kuchnie, kasy pożyczkowe, szpitale, domy starców i kalek. WTD prowadziło szwalnię dla dziewcząt, świadczyło opiekę medyczną, zajmowało się pomocą stypendialną. Organizacyjnie WTD nawiązywało do wzorców wiedeńskiego towarzystwa dobroczynności założonego w 1807 r. Działalności warszawskiego Towarzystwa przyświecało hasło *Res sacra miser*, wyryte na frontonie gmachu przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie (Markiewicz, 2002; Pelczar, 1916, s. 170).

Na początku lat 80. XIX w., na wzór francuskich towarzystw przyjaciół dzieci, powstało warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. W działalności Towarzystwa, pomimo tego, że władze carskie nie wydały formalnej zgody na działalność tej organiza-

cji, uczestniczyli liczni lekarze, pedagodzy i społecznicy, inicjujący różnorodne formy pomocy dla potrzebujących. Członkowie Towarzystwa odwoływali się do manifestu cara z 1881 r., w którym imperator wzywał do umocnienia w społeczeństwie wiary i moralności, do dobrego wychowania dzieci, do wytępienia nieprawdy i podstępów. Troska o dobro rodziny i prawidłowy rozwój młodego pokolenia należały do głównego kierunku działań warszawskiego Towarzystwa, roztaczającego opiekę nad sierotami, dziećmi z nieprawego łoża, nad rodzinami borykającymi się z biedą i problemami wychowawczymi (za: *Niedole dziecięce*, 1882, s. 1–17).

Sytuacja osób psychicznie chorych i upośledzonych umysłowo w Królestwie Polskim nie była łatwa. Pomimo obowiązującej w Królestwie od 1839 r. Ustawy szpitalnej, odnoszącej się między innymi do osób psychicznie i umysłowo chorych, status społeczny i formy opieki były całkowicie niezadowolające.

U schyłku XIX w., w 1899 r., powstało Warszawskie Towarzystwo Pomocy Lekarskiej i Opieki nad Umysłowo i Nerwowo Chorymi. Celem działalności Towarzystwa było między innymi: „Zapewnienie bezpłatnej pomocy lekarskiej ubogim chorym umysłowo i nerwowo (...) rozciągnięcie opieki i nadzór nad chronicznie umysłowo i nerwowo chorymi pozbawionymi możności, skutkiem niezdolności umysłowej lub fizycznej, zapewnienia sobie utrzymania (...) zapewnienie pomocy materialnej tym ubogim rodzinom, wśród których znajduje się chory nerwowo lub umysłowo (...) dopomaganie przy umieszczaniu umysłowo chorych w specjalnych zakładach leczniczych” (za: Balcerek, 1981, s. 56).

W 1907 r. w Warszawie rozpoczęło działalność Polskie Towarzystwo Badań nad Dziećmi. Staraniem Towarzystwa prowadzono badania diagnostyczne w grupie dzieci upośledzonych umysłowo i na wzór zachodnioeuropejski opracowano polski kwestionariusz do badań inteligencji dziecka. Badaniami zajmowali się wybitni pedagodzy, wśród których znaleźli się: Aniela Szycówna, Jan Władysław Dawid i Michalina Stefanowska.

Na terenie Królestwa Polskiego pierwsza szkoła dla dzieci upośledzonych umysłowo (w stopniu lekkim) rozpoczęła pracę w 1904 r. w Warszawie z inicjatywy gminy ewangelicko-augsburskiej.

Kolejną placówkę ufundował magistrat warszawski w 1907 r. w Karolinie koło Brwinowa (dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo). W 1911 r. zakład uległ przekształceniu w sanatorium dla osób nerwowo chorych.

W 1908 r. żydowskie Towarzystwo Opieki nad Nerwowo i Psychicznie Chorymi Żydami utworzyło szpital psychiatryczny „Zofiówka” w Otwocku, w którym otwarto oddział dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo.

Pracę pedagogiczną i naukową na rzecz dzieci upośledzonych umysłowo prowadziła w Królestwie Michalina Stefanowska (1855–1943), założycielka pierwszej publicznej szkoły dla dzieci o lekkim stopniu upośledzenia w Warszawie. Stefanowska, we współpracy z Polskim Towarzystwem Badań nad Dziećmi, zajmowała się selekcją dzieci wykazujących cechy niedorozwoju umysłowego. Przy ul. Złotej 24 w Warszawie utworzyła „oddział dla dzieci mało zdolnych”, w którym znalazły się dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym (Dziedzic, 1970, s. 75). W 1917 r. Stefanowska zainicjowała w Warszawie i Łodzi pierwsze (6-tygodniowe) kursy przygotowawcze dla nauczycieli z zakresu pedagogiki leczniczej. Dobrała wspólnych wykładowców, wśród

których byli: Jan Hellman, Tytus Benni, Aleksander Mogilnicki i Władysław Sterling. Podejmowane przez Stefanowską działania nie mogły przesłonić trudnej sytuacji osób upośledzonych umysłowo. Głęboko zaniepokojona warunkami w jakich funkcjonowały nieliczne oddziały i szkoły specjalne na ziemiach polskich, pisała: „Te szczupłe lokale szkolne bynajmniej nie odpowiadają wymaganiom higieny, ani pedagogiki: niektóre z nich są źle oświetlone, inne, umieszczone zbyt wysoko – na trzecim i czwartym piętrze, większość klas mieści się «kątem» przy wielkich szkołach normalnych, co w wysokim stopniu krępuje nauczycielstwo i dzieci szkoły specjalnej. Powyższe braki i wiele innych wypływają stąd, że dla dzieci upośledzonych umysłowo w Warszawie nie oddano dotąd ani jednego lokalu, który by nazwać można było właściwym lokalem szkolnym” (za: Wyczesany, 2007, s. 65).

Niemal przez cały wiek XIX zainteresowania lekarzy i pedagogów zajmujących się dziećmi koncentrowały się wokół dzieci głębiej upośledzonych. W połowie XIX stulecia, w miarę rozwoju metod diagnostycznych (selekcyjnych), dostrzeżono, że największą grupę stanowią jednak dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. O potrzebie roztoczenia nad nimi opieki przemawiały racje społeczne i humanitarne oraz towarzyszący rewolucji naukowo-technicznej końca XIX w. rozwój nauk medycznych.

Na przełomie XIX i XX w. rzecznicy opieki nad dzieckiem upośledzonym podzielili się na zwolenników metody anatomiczno-fizjologicznej i psychologiczno-pedagogicznej. Pierwsi diagnozowali etiologię upośledzenia oraz badali somatyczne przyczyny zaburzeń (Kraepelin, Moor). Emil Kraepelin sformułował pojęcie „oligofrenii”.

Zwolennicy koncepcji psychologiczno-pedagogicznej (Binet, Simon) zajmowali się porównaniem potencjału dzieci pełnosprawnych z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim. Wspólnie opracowali skalę metryczną umysłowych zdolności dziecka.

W 1912 r. William Stern wprowadził do nauki pojęcie ilorazu inteligencji dziecka, określanego jako stosunek wieku inteligencji do wieku życia. Odkrycie to spowodowało, że w wielu państwach europejskich u progu I wojny światowej rozpoczęło się, nieraz bardzo żywiołowe i obciążone licznymi błędami, badanie inteligencji dziecka, oparte na specjalnie do tego celu opracowanych kwestionariuszach pytań.

MORALNIE ZANIEDBANI

Przełom XVIII i XIX stulecia zapoczątkował dyskusję, a z czasem praktyczne działania, których celem było ustanowienie nowoczesnego systemu opiekuńczo-wychowawczego, zapewniającego humanitaryzm w traktowaniu nieletnich. Grunt pod tego typu rozwiązania przygotowywali filozofowie (Wolter, Monteskiusz), europejscy filantropiści (Salzmann) oraz prawnicy, na czele z Włochem Cezare Beccarią. U schyłku epoki oświecenia, w końcu XVIII w., problematyka demoralizacji dzieci i młodzieży coraz częściej stawała się przedmiotem strukturalnych działań samorządów miejskich (na przykład Hamburga), a co najważniejsze, władz państwowych, inicjujących i koordynujących dotychczasowe formy działalności charytatywnej i filantropijnej, także w pozostającej pod zaborami Polsce.

W XIX stuleciu otwarto liczne zakłady poprawcze, zwane przytułkami, koloniami, reformatoriami. Droga do skutecznej poprawy charakteru miała zasadzać się w pierw-

szej kolejności na odseparowaniu nieletnich od dorosłych przestępców. Stosowane przez wieki środki represyjne traciły na znaczeniu w wielu krajach europejskich, ale odbywało się to z różnym skutkiem i natężeniem. Niektóre państwa (na przykład Belgia) dążyły do modyfikacji wypracowanych jeszcze w XVI w. form opieki (więzienia i zakłady wychowawcze), opartych na wspólnocie życia wychowanków, surowości regulaminów, obowiązku pracy i nauki szkolnej.

W początkach XIX w. duży rozgłos zyskały poglądy anglikańskiego pastora Tomasa Roberta Malthusa (1766–1834), który odrzucał idee państwowej opieki nad dziećmi. Powszechne wówczas zjawisko biedy uzasadniał przyczynami obiektywnymi i prawami natury. Taki pogląd zyskał wielu zwolenników, którzy nie patrząc na odgórne działania władz państwowych, zajmowali się organizowaniem działalności opiekuńczej. Działania te były szczególnie widoczne na ziemiach niemieckich.

Za „ojca” opieki nad dziećmi opuszczonymi, osieroconymi i zaniedbanymi w XIX w. uznaje się Szwajcara Jana Henryka Pestalozziego (1746–1827). Pestalozzi, w dużej mierze zafascynowany naturalizmem pedagogicznym, wyłożonym w książce Rousseau *Emil, czyli o wychowaniu*, w toku wieloletniej obserwacji i pracy z dziećmi przyczynił się do stworzenia podwalin szkolnictwa elementarnego w Europie. Edukację i wychowanie dzieci oparł na idei wszechstronnego rozwoju ich osobowości, uwzględniając rozwój sił fizycznych, moralnych i umysłowych. Pracę pedagogiczną postrzegał w kategoriach misji, opartej na pełnym zaangażowaniu się w działania na rzecz dzieci. Zaniedbanymi moralnie i bezdomnymi zajął się z pobudek użytecznych. Były mu pomocne w prowadzonym gospodarstwie rolnym w Neuhoof. Pestalozzi początkowo nastawiał się na zapewnienie pracującym w gospodarstwie dzieciom i młodzieży doraźnej opieki oraz przygotowanie ich do prac rolnych i rzemieślniczych. Po tym jak gospodarstwo rolne w Neuhoof upadło, Pestalozzi zrezygnował z upraw rolnych i całkowicie poświęcił się pracy pedagogicznej. Dzieci towarzyszyły mu we wszystkich prowadzonych przez niego zakładach, w Stanz, Burgdorf, Münchbuchsee i Yverdon. Wszystko co robił Pestalozzi na rzecz ubogich dzieci, czynił z ogromnym zaangażowaniem. Szybko zostało to zauważone i docenione przez władze republikańskiej Francji, które w 1792 r., za zasługi na polu działalności społecznej, politycznej i pedagogicznej, nadały mu honorowe obywatelstwo. Pisząc na temat zapobiegania demoralizacji postulował, aby „Wpojono w młodych ludzi, którzy poświęcają się sztukom pięknym i nauce, zasady cnoty! Gdy skromny malarz nie zechce stworzyć obrazu, wobec którego nie tylko surowa cnota rumienić się musi; gdy młody poeta nigdy nie odważy się napisać piosenki niemoralnej; gdy kompozytor odmówi ułożenia sprośnej muzyki do tekstu piosenek; czy wtedy w znacznej przynajmniej części nie wyschnie źródło demoralizacji?” (za: Osterlof, 1910, s. 28).

Zdobyte doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą Pestalozzi opisał w książkach: *Wieczory pustelnika* (1780), *Leonard i Gertruda* (1781), *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (1800), *Łabędzi śpiew* (1820). Pisząc je dał dowód wielkiego zaufania i umiłowania ludzkości oraz wiary w potencjał jednostki. Twierdził, że dom i atmosfera rodzinna stanowią „szkołę obyczajów i państwowości” (za: tamże, s. 44). Dzieła te cechuje duch społecznikowski, zawierają szereg postępowych postulatów i wskazówek wychowawczych (Pestalozzi, 1972).

Pestalozzi wyznawał pogląd, że zachowanie człowieka warunkuje dobra atmosfera moralna rodzinnego domu. Z tego powodu usilnie domagał się roztoczenia opieki nad

młodocianymi przestępcami, a także opowiadał się za kształceniem ociemniałych, głuchoniemych i kalek (Osterlof, 1910, s. 56). Sposób na naprawienie ludzkich charakterów widział w uzdrowieniu stosunków społecznych i szczęściu w rodzinie. Od 1798 r. Pestalozzi, z polecenia rządu Republiki Helweckiej, zajmował się dziećmi zaniedbanymi, żebrzącymi i zdemoralizowanymi w zakładzie wychowawczym w Stanz (Poznański, 2006, s. 75; Nawroczyński, 1987).

Dzieci, które trafiły pod jego opiekę, były bardzo zaniedbane. Pestalozzi wspominał: „Były dotknięte świerzmem lub ogniopiórem, pokryte wrzodami, nabrzmiałe od robactwa, pokrzywione od choroby angielskiej, wychudłe na szkielety (...) były bojaźliwe i pokorne, a jednak i zuchwałe, obłudne, okrutne, dzikie, nieufne, życiem żebrzącym wyzute ze wstydu” (za: Osterlof, 1910, s. 71). W pracy opiekuńczej starał się zapewnić swym podopiecznym życzliwość i miłość, bo jak pisał: „Możliwości realizowania swoich ideałów opierają się na ojcowskim stosunku do dzieci (...) dopiero gdy stosunki w zakładzie ułożą się jak w rodzinie, można będzie mieć nadzieję na dobre wyniki wychowania. Bez takiej organizacji zakładu wszelkie nadzieje pozostaną w sferze marzeń” (tamże, s. 71). Edukację łączył z pracą fizyczną. Kładł nacisk na kształtowanie odpowiednich nawyków i postaw moralnych. Najlepsze rezultaty w pracy wychowawczej i pedagogicznej osiągnął w szkole ludowej w Burgdorf, a potem w zakładach w Mümbuchsee i Yverdon. Pestalozzi, w jakiejś mierze niespodziewanie i być może wbrew sobie, stał się znany w całej Europie. Stosowany przez niego program i metody nauczania uznano za wzorcowe dla organizacji szkoły ludowej i kształcenia nauczycieli w pierwszej połowie XIX w., w tym także na ziemiach polskich, w Księstwie Warszawskim (organizacja seminariów nauczycielskich, program szkoły elementarnej) (Pestalozzi, 1972). Pestalozzi zetknął się w swej pracy wychowawczej z dziećmi umysłowo chorymi i z pewnością upośledzonymi. Pisał: „Żadna słabość cielesna, żadna choroba umysłowa nie jest sama przez się wystarczającym powodem skazania na szpitala i więzienie. Ludzi takich należy umieszczać w domach wychowawczych, gdzie dobiera się pracę odpowiednią do ich możliwości zdrowotnych i umysłowych. Życie ich nie będzie męką, lecz spokojną radością (...). Tak mocno czuję słuszność i wagę moich zapatrywań, że gotów jestem przyjąć więcej dzieci chorych umysłowo i kalek” (tamże, s. 55–56).

Z Pestalozzimi zetknął się Filip Emanuel von Fellenberg (1771–1844), który w dużej mierze działał w tym samym kierunku, aby „udoskonalic ludzkość przez wychowanie społeczne” (za: Osterlof, 1910, s. 105). Fellenberg utworzył w 1804 r. zakład-kolonie w Hofwyl dla opuszczonych, moralnie zaniedbanych i biednych dzieci. Kierownictwo tej placówki powierzył młodemu nauczycielowi Janowi Jakubowi Wehrliemu (1790–1855). Wehrli korzystał z doświadczeń pedagogicznych Pestalozziego, zdając sobie sprawę z korzyści płynących z wprowadzenia właściwej atmosfery, towarzyszącej pracy pedagogicznej. Troszczył się o to, aby między dziećmi panowała „miłość, braterska solidarność, ciepłe współczucie w radości i bólu oraz czynne współdziałanie zdolne zarówno zwiększyć szczęście, jak i zmniejszyć nędzę” (za: Pupikofer, 1857, s. 109).

W zakładzie w Hofwyl nauczanie przedmiotowe uzupełniało przygotowanie zawodowe wychowanków w rolnictwie i rzemiośle. Nauczanie obejmowało znajomość czytania i pisania, rysunki, rachunki, śpiew, ćwiczenia w mówieniu, poznanie geometrii, geografii, historii kraju ojczystego, znajomość prawd wiary i moralności. Aby sprostać

pracy pedagogicznej, przy stale zwiększającej się liczbie wychowanków, Wehrli wprowadził – popularny w ówczesnych szkołach – system monitorów. W oddziałach powyżej 40 osób uczniowie niemający więcej niż 15 lat podlegali nadzorowi starszego opiekuna. Gdy ukończyli 15 lat, część z nich przejmowała zadania monitora, zwanego „bratem opiekunem”. Do obowiązków monitorów należała kontrola czystości ciała i odzieży, zaopatrzenie uczniów w przybory do pisania, a przede wszystkim dbałość o właściwe zachowanie i prowadzenie się powierzonych mu uczniów. Zakład w Hofwyl zyskał w krótkim czasie uznanie wielu pedagogów. Istotą jego działalności było wdrażanie podopiecznych do samodzielnego udziału w życiu społecznym. Przystosowano ich do do pracy fizycznej i zarobkowej w zawodach rolniczych oraz w rzemiośle.

Sukces pedagogiczny Pestalozziego i Wehrliego sprawił, że w XIX w. znaleźli się liczni naśladowcy na terenie całej Europy. Twórcy wielu zakładów dla dzieci zdemoralizowanych i zaniedbanych, pomimo różnorodnych modyfikacji, starali się działać w duchu zasad pedagogicznych wytyczonych przez Pestalozziego, bazując w szczególności na idei szacunku do wychowanka. Było to tym bardziej uzasadnione, że rewolucja francuska (1789–1799) i długoletnie wojny napoleońskie spowodowały wzrost przestępczości.

W północnych Niemczech uznaniem cieszył się zakład zwany *Das Rauhe Haus* (Szary Dom), założony w 1833 r. we wsi Horn pod Hamburgiem. Jego twórcą był pastor Jan Henryk Wichern (1808–1881). Zakład ten, przeznaczony dla dzieci przestępczych i pozbawionych opieki, powstał z dobrowolnych składek publicznych. Dzieci, od lat 8, i młodzież przydzielono w kilkunastoosobowych grupach wiekowych do rodzin, zamieszkujących w niewielkich domach. Zwyczaje i atmosfera takiej rodziny zależały od wychowawcy, zwanego bratem przewodnikiem. Wychowawcy prowadzili dzienniki obserwacji ucznia. Rezultaty pracy pedagogicznej były omawiane w trakcie wspólnych konferencji pod nadzorem Wicherna. Do codziennych obowiązków wychowanków, pośród których były dzieci kierowane do zakładu na wniosek rodziców, należała praca w polu, ogrodzie i gospodarstwie rolnym. W ciągu dnia organizowano liczne zajęcia sprawnościowe. Wprowadzono zwyczaj wspólnego spędzania świąt religijnych i uczestnictwa w ważnych uroczystościach zakładowych. Wychowankom zakładu w Horn, stale rozbudowywanego i modernizowanego, przysługiwało prawo wyjazdów do własnych rodzin. Prawo odwiedzin mieli także rodzice dzieci przebywających w Horn.

Instytucjonalne formy oddziaływania wychowawczego wobec nieletnich w pierwszych dziesięcioleciach XIX w. wyznaczał system celkowy, którego geneza sięga końca XVIII wieku. Pionierskie w tym względzie rozwiązanie wprowadzono w gandawskim więzieniu w 1775 r., a następnie w angielskim Gloucester, gdzie w 1791 r. uruchomiono więzienie na wzór gandawski. Istotą tego systemu było odrodzenie moralne nieletnich przestępców przez pracę, odosobnienie w porze nocnej, wprowadzenie kształcenia religijnego i umysłowego, przedterminowe zwalnianie więźniów wykazujących poprawę charakteru (Krukowski, 1983, s. 234–235; Dukaczewski, 2007, s. 35).

Na gruncie europejskich doświadczeń, wzbogaconych o postępowe idee myślicieli i reformatorów Benjamina Franklina i Benjamina Rusha – kształtowały się systemy celkowe w Stanach Zjednoczonych (Czerwiec, 1958, s. 31).

W końcu XVIII w. przy Walut Street w Filadelfii powstało więzienie w duchu reformatorskim. W Filadelfii rozdzielono sprawców ciężkich i drobnych przestępstw. Pierwsi nie mieli prawa do pracy i spędzali czas w odosobnieniu. Drudzy wykonywali

pracę do dziesięciu godzin dziennie i mieli prawo do częściowego wynagrodzenia. W zakładzie nie stosowano kar cielesnych przez co nie było ucieczek ani buntów. Więzienie zyskało z czasem duży rozgłos i uznaje się je za jedną z pierwszych nowoczesnych placówek w historii systemów penitencjarnych (Dukaczewski, 2007, s. 36–37).

Rozwój więziennictwa w Stanach Zjednoczonych odbywał się na gruncie poglądów religijnych amerykańskich kwaków, którzy sprzeciwiając się nagminnemu do XVIII w. stosowaniu kary śmierci w więzieniach amerykańskich, propagowali model pełnego odseparowania od siebie więźniów. Czas spędzany przez osadzonych w samotności miał przyczynić się do ich odrodzenia moralnego, opartego między innymi na czytelnictwie i rozważaniach biblijnych (Czerwiec, 1958, s. 33).

Kolejnym więzieniem typu celkowego był uruchomiony w 1790 r. zakład w Cherry Hill w pobliżu Filadelfii, w którym zastosowano całkowite odosobnienie więźniów w porze nocnej i dziennej. Podobne rozwiązania wprowadzono w więzieniu stanowym w Filadelfii, w którym osadzeni nie mieli żadnej możliwości kontaktowania się ze współwięźniami i krewnymi, stale przebywali w swych celach, gdzie zajmowali się zleconą im pracą. Organizowanie więzień w USA na wzór filadelfijski, zwany także pensylwańskim, zakończyło się około 1860 r., choć na terenie Filadelfii przetrwało do drugiego dziesięciolecia XX w. (Dukaczewski, 2007, s. 37).

W Stanach Zjednoczonych, obok systemu filadelfijskiego, w I połowie XIX w. rozwinął się model auburnski, zwany tak od nazwy miasta Auburn. Był łagodniejszy od systemu filadelfijskiego. Po początkowych próbach całkowitej separacji więźniów, które kończyły się częstymi samobójstwami, wprowadzono odosobnienie celkowe tylko w porze nocnej. W ciągu dnia osadzeni wykonywali różnorodne prace w towarzystwie innych współwięźniów, ale obowiązywał ich nakaz całkowitego milczenia. Skazani mieli prawo do posług religijnych. W zakładzie prowadzono naukę pisania, czytania i rachunków.

W połowie XIX w. amerykański model oddziaływania wychowawczego wśród więźniów zyskał na kontynencie europejskim największą popularność, czego dowodzą obrady pierwszego Międzynarodowego Kongresu Penitencjarnego we Frankfurcie (1846) i Brukseli (1847).

Amerykańskie rozwiązania penitencjarne – ale znacznie zmodyfikowane – propagował na terenie Europy Karol Lucas, autor książki *O systemach penitencjarnych Europy i Stanów Zjednoczonych* (1830). Zajmując się teoretyczną stroną reformy więziennictwa twierdził, że nadrzędnym celem systemu penitencjarnego powinna być ponowna socjalizacja więźnia, a nie izolowanie go od społeczeństwa. Systemy celkowe utorowały z czasem drogę do nowych rozwiązań, których celem było wychowanie przez uspołecznienie. Tak ukształtował się system progresywny, w którym sytuacja więźnia była całkowicie uzależniona od jego postawy w trakcie odbywania kary, w myśl zasady, że każdy jest kowalem własnego losu. Więzień w tym systemie przechodził przez szereg stopni. Awans uzyskiwał dzięki dobremu sprawowaniu, a za uchybienia tracił dotychczasowe przywileje (Barczyk, Barczyk, 1999).

W kilku amerykańskich więzieniach (Atlanta, Leavenworth) próbowano wprowadzić system odwrotny od pensylwańskiego, zwany regresywnym. Polegał na tym, że więźniowie otrzymywali początkowo szereg przywilejów i tylko z powodu łamania regulaminu mogli je stracić, mając jednak możliwość naprawienia swych win i tym

samym awansu na wyższy poziom. Idee sysemu regresywnego nie zyskały jednak wielu zwolenników.

Fundamenty systemu progresywnego zrodziły się w Bostonie, gdzie zgodnie z decyzją władz stanu Massachusetts, utworzono kilkunastohektarowe reformatorium dla młodzieży przestępczej. Wzniesiono osobny budynek, a koszty utrzymania placówki wzięło na siebie miasto. Około 1829 r. w bostońskim zakładzie przebywało prawie 100 wychowanków, w tym około 10 procent stanowiły dziewczęta. Przeciętny wiek wychowanków nie przekraczał 12. roku życia. Pierwszy kierownik tego zakładu, pastor Eleazer Mather Porter Wells, wyznawał pogląd, że: „Każdy chłopiec (...) zawsze może się poprawić, dopóki nie przekroczył jeszcze piętnastego roku życia, a bardzo często i później. Chłopak, którego uważa się i traktuje jak niezdolnego do jakiegokolwiek uczciwości i pozbawionego poczucia godności, może się okazać godnym najpełniejszego zaufania” (za: Tomasik, 1976, s. 81). Wells osobiście uczestniczył w różnych zajęciach wychowanków, wierząc, że w ten sposób przyczynia się do poprawy ich charakteru. Podopieczni Wellsa przechodzili przez 6 stopni progresji (3 dobre i 3 złe). Dla każdego stopnia ustalone były przywileje i nagany. Pierwszy „zły” stopień dotyczył tych, którzy wykazywali skłonność do złego prowadzenia się. Wobec nich stosowano zakaz zabaw. Mogli prowadzić rozmowy wyłącznie z osobami tego samego poziomu bądź z towarzyszami przy pracy. Zakazywano im wchodzenia do pokoju kierownika. Nie mieli prawa zabierania głosu w trakcie dyskusji i podejmowania decyzji. Drugi „zły” stopień dotyczył tych, którzy z reguły źle się prowadzili. Stosowano wobec nich wszystkie ograniczenia I stopnia wzbogacone o stały nadzór kierownictwa oraz zakaz spożywania ciastek i słodczy. Trzeci stopień adresowany był do tych, którzy stale źle się zachowywali. Stosowano wobec nich wszystkie ograniczenia I i II stopnia. Ponadto zobowiązywano ich do noszenia specjalnej odznaki oraz przebywania w miejscu odosobnienia, gdzie żyli o chlebie i wodzie. Trzeci stopień „dobry” obejmował tych, którym zależało na najlepszym zachowaniu. Przysługiwały im wszystkie uprawnienia „złych” stopni. Otrzymali przywilej wyjścia do miasta w towarzystwie monitora po zdobyciu 25 marek za dobre sprawowanie oraz prawo do spaceru po terenie zakładu, również w obecności monitora. Mogli korzystać z sali gimnastycznej, czytelnicy, brali udział w głosowaniu przy obsadzaniu różnych stanowisk. Drugi „dobry” stopień, dla starających się z reguły dobrze prowadzić, obejmował uprawnienia wszystkich wcześniejszych stopni z tym, że można było wyjść do miasta bez monitora po trzykrotnym zdobyciu 25 marek za dobre zachowanie. Pierwszy, tzw. dobry stopień, zarezerwowany był dla tych, którzy z reguły dobrze się prowadzili. Osobom tej kategorii przysługiwało prawo do spacerów poza obrębem zakładu. Korzystali swobodnie ze świetlicy, często powierzano im klucze do wielu pomieszczeń zakładowych. Na dowód uznania dla tej kategorii wychowanków urządzano im uroczyste urodziny. Poza zakładowym strojem nosili cywilne ubranie: niebieską kurtkę i białe spodnie.

Przydział (awans bądź degradacja) do poszczególnych stopni dokonywał się w drodze weryfikacji samych wychowanków. W zakładzie zakazywano donosicielstwa, poza sytuacją, w której ujawnieniu faktów towarzyszyły wyrzuty sumienia. Temu kto przyszedł się do popełnienia wykroczenia, darowano karę.

System progresywny popularyzował Aleksander Maconochi, dyrektor więzienia założonego około 1840 r. na wyspie Norfolk w pobliżu Australii. Więźniowie przez kilka

miesiący przebywali w odosobnieniu, w myśl systemu celkowego. W drugim etapie, analogicznie jak w systemie auburnskim, wykonywali pracę przymusową, ale bez nakazu milczenia. Za dobre zachowanie przysługiwały im pewne ulgi i możliwość przejścia do klasy wyższej (progresji). Przejście na kolejne szczeble poprzedzało uzyskanie punktów w postaci kresiek, stąd system ten z czasem zwano kreskowym. Więźniom przysługiwało warunkowe zwolnienie, po czym, jeśli się sprawdzili, otrzymywali bezwarunkowe zwolnienie.

W Europie pierwszy w pełni rozwinięty system progresywny zastosowano w Lensburg, w Szwajcarii, w połowie XIX stulecia.

We Francji w pierwszej połowie XIX w. największy rozgłos, a z czasem społeczne uznanie, zyskał zakład wychowawczy w Mettray koło Tours. Palcówka ta uruchomiona została w końcu 1839 r. Utworzono ją na wzór powstałego kilka lat wcześniej niemieckiego „Szarego Domu” Wicherna. Twórcy zakładu w Mettray: Fryderyk August de Metz oraz Bretignerres de Courteilles, inaczej niż Wichern, zamiast naturalnych rodzin, do których włączano podopiecznych, ustanowili rodziny sztuczne. Organizacja zakładu w Metz miała cechy kolonii dla nieletnich przestępców, zajmującej obszar około 350 ha. Było to dobrze prosperujące gospodarstwo, w którym prowadzono warsztaty: szewski, krawiecki, stolarski, kowalski, kołodziejski i mechaniczny (Kalinowski, Pełka, 2003).

Rodziny w Mettray zamieszkiwały w osobnych, piętrowych domach. Liczyły od 30 do 40 wychowanków. Poszczególne rodziny oznaczono kolejnymi literami alfabetu. Na czele każdej takiej rodziny stał „ojciec”, wspomagany przez „starszych braci” – rekrutowanych spośród wychowanków sprawiających najmniejsze trudności wychowawcze. Podopieczni byli jednakowo ubrani. Spali w jednej izbie w hamakach składanych w porze dziennej. Cała kolonia przypominała wioskę. Ściany izb przyozdobiono sentencjami i cytataми umoralniającymi.

W Mettray stosowano drobiazgowo opracowany system bodźców wychowawczych. Naczelne miejsce przypisano pracy na roli, w myśl zasady, że praca na łonie natury łagodzi charakter. Do kolonii kierowano nieletnich przestępców w wieku od 8 do 20 lat. Poza alfabetem uczono ich rachunków i przekazywano elementarny zasób wiedzy z różnych przedmiotów, między innymi z historii. Każdy z wychowanków mógł wybrać jeden zawód.

W kolonii realizowano dokładnie przemyślany plan wychowawczy. Najlepsi wychowankowie uczestniczyli w ćwiczeniach pożarniczych, kierowano ich do służby w marynarce, a wybranych uczono gry na instrumentach. Za wykonaną pracę przysługiwało im wynagrodzenie. Za dobre sprawowanie otrzymywali nagrody pieniężne lub honorowe, w postaci naszywek na ubraniu. Złe zachowanie skutkowało upomnieniem publicznym, zakazem zabaw, zamknięciem w celi i zerwaniem zdobytych oznak. Dzieci do 12. roku życia, sprawiające trudności wychowawcze na lekcjach, karano uderzeniem linką. Za poważniejsze przewinienia stosowano areszt bądź przeniesienie do innej kolonii, w której przebywały jednostki bardziej zdemoralizowane.

Przy zakładzie zorganizowano „szkołę ojców”, pomyślaną jako ośrodek przygotowujący kandydatów na wychowawców kolonii. Osobną funkcję spełniało stowarzyszenie ojcowskie, sprawujące nadzór nad wychowankami opuszczającymi zakład.

Kolonia rolna w Mettray rozwijała się bardzo pomyślnie. Jej utrzymanie pokrywał częściowo skarb państwa, resztę dochodów uzyskiwano z gospodarstwa i prywatnych

dotacji. W latach 70. XIX w. kolonia liczyła ponad 700 wychowanków. Zarówno jej organizacja, jak również sukcesy w pracy z młodzieżą – w przeważającej masie wykazującą całkowitą poprawę – spowodowały, że zakład znany był w całej Europie. Był to sukces na tyle spektakularny, że upowszechniany w niej model wychowania zyskał miano „systemu mieszanego” lub „systemu francuskiego”. We Francji do połowy XIX stulecia zorganizowano kilkanaście tego typu kolonii.

Wzorem Mettray zorganizowano holenderski zakład w majątku Rijssel, koło Zutphen. Osada ta, założona w 1852 r., z ramienia Mettrejskiego Niderlandzkiego Towarzystwa, przeznaczona była dla 150 zdemoralizowanych chłopców w przedziale wiekowym od 9 do 14 lat. Zakład mieścił się w pięknej okolicy. Wychowankowie, pogrupowani w odrębne rodziny, zamieszkiwali w piętrowych, dobrze urządzonych domkach. System wychowawczy przypominał wychowanie wojskowe. Trzykrotnie w ciągu dnia odbywały się apele, na których oceniano zachowanie wychowanków. Stałym elementem komunikacji był odgłos trąbki, który towarzyszył między innymi porannej pobudce, wezwaniu do nauki, pracy i do posiłków. Wszyscy nosili jednakowe umundurowanie. Szczególny nacisk kładziono na wychowanie moralne. Ojcowie rodzin wypowiadali sentencje, które miały pobudzić wychowanków do przemyśleń. We wszystkich pomieszczeniach umieszczano specjalnie dobrane zwroty, na przykład: „Ubogim jest człowiek, który nie ma nic więcej prócz pieniędzy”, „głupim jest, kto żyje ubogo, ażeby umierał bogato”. Biblia stanowiła nieodzowny element wychowania moralnego.

W Rijssel nie stosowano kar cielesnych. Wolny czas wypełniały podopiecznym zajęcia rekreacyjno-ruchowe, a każdego wieczoru jedną godzinę przeznaczano na gimnastykę. Pobyt w zakładzie uzależniony był od woli rodziców. Poprawę w zachowaniu starano się osiągnąć przez perswazję i napomnienia. Niepokornych wyłączano z zabaw lub skazywano na osobne spożywanie posiłków. Za najdotkliwszą z kar uważano między innymi bezwzględny nakaz milczenia. Wychowankowie Rijssel po latach bardzo dobrze wspominali pobyt w placówce. W jakiejś mierze było to uwarunkowane tym, że czasu spędzonego w osadzie nie traktowali w kategoriach kary.

Sukcesy Mettray przyczyniły się do powstania angielskiego instytutu zwanego Szkołą Redhillską (1850). W założenie tej placówki osobiście zaangażował się związany z Mettray Fryderyk August De Metz. Sukces tego zakładu spowodował powstanie National Reformatory Union, obejmującej nadzór nad około 50 tys. nieletnich dzieci i podrzutków.

Opieka nad dzieckiem w Anglii w XIX stuleciu kształtowała się w dużej mierze pod wpływem pism pedagogicznych i działalności Roberta Owena (1771–1858). Osobiste doświadczenia Owena, związane ze sprawowanym przez niego stanowiskiem zarządcy fabryki w Manchesterze a potem manufaktury w szkockim New Lanark, skłoniły go do opracowania programu, którego celem miała być poprawa warunków życia zatrudnianych tam pracowników. Uruchomienie w 1816 r. manufaktury w New Lanark towarzyszyło ustanowieniu zakładu wychowawczego dla dzieci, którego celem było „zapewnienie lepszego losu dla społeczeństwa”. Zakład ten, zwany Placówką Kształcenia Charakteru, był miejscem, w którym dzieci miały zapewnioną rzetelną opiekę i dobre warunki do nauki oraz zabawy. Miały możliwość uczestniczenia w spacerach, wycieczkach i rozrywkach sportowych. Dbano o ich właściwą dietę i higienę w myśl założeń Owena, że radosne i szczęśliwe dzieciństwo stanowi fundament rozwoju osobowości

i kształtowania pożądanych postaw społecznych. Na uzasadnienie swego oryginalnego projektu, nazwanego „Nową instytucją”, napisał: „w ten sposób uzyskujemy, po pierwsze, dla dzieci w wieku od dwóch do pięciu lat miejsce do zabawy, gdzie łatwo można je doglądać, wywierając dobry wpływ na młodociane umysły, podczas kiedy rodzice zajęci są inną pracą (...). Pobudką do tego pomysłu był tak często obserwowany fakt, że dzieci z niższych stanów mają na ogół wypaczony charakter i silnie zakorzenione złe nawyki, zanim jeszcze dojdą do lat, kiedy można posłać je do szkoły, jeżeli więc chcemy wyrobić w nich dobry charakter, musimy temu zapobiegać” (Owen, 1959, s. 12).

Kontynuatorem wysiłków Owena związanych z organizowaniem ochronek i poszukiwaniem optymalnych metod pracy wychowawczej z dziećmi był Samuel Wilderspin (1792–1866). W swojej pracy *O domach ochrony* przedstawił program organizacji ochron uwzględniając istotę i znaczenie zabaw w wieku dziecięcym, zasady wychowania małych dzieci, a także cechy osobowe dobrego wychowawcy (za: Bobrowska-Nowak, 1978).

W połowie XIX w. sukces w pracy wychowawczej z młodzieżą osiągnęła Maria Papé Carpentier (1815–1878). Jej szkoła, założona w Lewis Mead, stała się pierwowzorem nowoczesnych placówek, organizowanych potem przez liczne instytucje dobroczynne i państwo. Najważniejszym ogniwem pracy wychowawczej w szkole Carpentier było oddziaływanie moralne i religijne na wychowanków. Carpentier uważała, że istotą wszelkich zabiegów wychowawczych jest właściwe kierowanie dzieckiem w latach najmłodszych, gdy jest ono najwrażliwsze i najbardziej podatne na wpływy otoczenia. Kreśląc program wychowawczy ochronek pisała: „Pierwszym celem sal ochron jest przysposabianie ludzi cnotliwych, przyczyniając się w ten sposób do należytego w społeczeństwie porządku (...) Drugim jej posłannictwem jest pomaganie rodzicom w staraniach i opiece nad dziećmi”. Pisząc na temat osobowości nauczyciela i wychowawcy zaznaczała, że „Oprócz wielkich zasad moralności, z których opinia publiczna robi prawo dla nauczyciela, powinien on mieć przymioty, których opinia publiczna nie domyśla się, a które są jemu niezbędnie potrzebne (...). Ale żeby sobie torować pewną drogę pomiędzy trudnościami, istnieje igła magnesowa, która mnie nigdy nie zawiodła. A nią jest: Miłość” (za: Bobrowska-Nowak, 1978, s. 109). Carpentier była autorką podręczników z zakresu dydaktyki. Jej prace tłumaczono na wiele języków, w tym na język polski. Była orędowniczką upaństwowienia ochronek we Francji i włączenia ich do systemu publicznej oświaty, jako „przedsionka szkoły elementarnej” (Sandler, 1968, s. 23–24).

W Belgii pierwsze zakłady poprawcze (kolonie) otwarto w latach 40. XIX wieku. Były to tzw. *Écoles de réforme*, zakładane z inicjatywy Ministerstwa Sprawiedliwości. Kolonie podlegały nadzorowi głównego inspektora więzień w Belgii. Wykorzystując osiągnięcia Mettray, wychowankowie zostali odpowiednio pogrupowani, zorganizowano dla nich nauczanie przedmiotowe, uczono rzemiosła, a nade wszystko starano się ich sprowadzić na drogę poprawy charakteru. W tzw. *Maison pénitentiaire* koło Luksemburga formą oddziaływania wychowawczego była praca, ale stosowano także środki karno-represyjne.

Druga połowa XIX w. przyniosła dalszy rozwój myśli resocjalizacyjnej w Stanach Zjednoczonych. W 1876 r. Zebulon Reed Brockway (1827–1920) założył reformatorium w Elmirze, w stanie Nowy Jork. Zakład przeznaczony był dla skazanych, w wieku od 16 do 20 lat, którzy po raz pierwszy w życiu dopuścili się złamania prawa. Nadrzęd-

nym celem pracy wychowawczej było dążenie do tego, aby podopieczni nie weszli więcej w konflikt z wymiarem sprawiedliwości. Pensjonariusze zakładu w Elmirze byli przydzielani do jednej z trzech grup (czerwona, czarna i niebieska). Zewnętrznym znakiem rozpoznawczym każdej z nich była barwa odzieży noszonej przez wychowanków. Osoby zakwalifikowane do poszczególnych kategorii zamieszkiwały osobne pomieszczenia i przysługiwały im odrębne uprawnienia. Nowo przyjęty więzień zaliczał się do grupy średniej (czarnej). Niebiescy mieli najwygodniejsze cele, dłużej korzystali ze sztucznego oświetlenia w porze wieczornej, przebywali w lepiej urządzonej jadalni, spożywali lepsze posiłki. Grupa „czarnych” traciła część uprawnień niebieskich. Należący do grupy „czerwonych” pozbawieni byli widzeń z rodziną i prawa do korespondencji. Awans do poszczególnych kategorii był uzależniony od tego, czy więzień zdołał w przeciągu półrocza uzyskać po 9 marek miesięcznie wypłacanych za pilność, postępy w nauce i dobre sprawowanie. Niebiescy, którzy spełnili te warunki, byli zwalniani z zakładu, niezależnie od długości pierwotnie wymierzonej kary. Osoby, które nie wykazywały żadnej poprawy, zaliczane były do niepoprawnych. Ich warunki bytowe były znacznie gorsze. Zamykano je w osobnych celach, ograniczono kontakty z innymi osadzonymi, między innymi przez to, że nie mogli wykonywać żadnej pracy. Każdy z więźniów płacił za swój pobyt w reformatorium. Odpłatnie wydawano odzież, lekarstwa i posiłki. System wynagradzania był tak pomyślany, aby motywować do pracy. Za złe sprawowanie groziła utrata części zgromadzonych pieniędzy. Jeżeli na rachunku księgowym osadzonego widniał dodatni bilans, mógł być zwolniony z reformatorium.

Poza wychowawczą funkcją pracy ogromne znaczenie nadano usprawnieniu wychowanków w ramach ćwiczeń gimnastycznych (*manual training system*). Przy okazji różnych typów zajęć starano się ćwiczyć ich koncentrację, siłę woli, skupienie, współzawodnictwo i szacunek względem innego wychowanka. Zastosowane w Elmirze rozwiązania wychowawcze okazały się bardzo trafne. Po opuszczeniu zakładu około 80 procent wychowanków nie wracało potem do więzień, wykazując trwałą poprawę charakteru (Tomasik, 1976, s. 86). Ze wzorów tego zakładu korzystały w drugiej połowie XIX w. placówki angielskie (tzw. borstalskie) i niemieckie (zakłady dla młodocianych). Model stracił na popularności w latach dwudziestych XX wieku.

W 1895 r. powstała pierwsza na terenie Stanów Zjednoczonych placówka wychowawcza, w której zgrupowano, celem poprawy charakteru, chłopców i dziewczęta, w wieku od 16 do 21 lat. Twórcą zakładu, zwanego republiką młodzieżową, był William R. George. Zakład mieścił się w Freeville w stanie nowojorskim. Republika mieściła się na obszarze przeszło 200 ha i przypominała zwykłą amerykańską wioskę. Była to placówka prywatna, której funkcjonowanie niemal w całości uzależnione było od hojności protektorów. Naczelną ideą w pracy resocjalizacyjnej tego zakładu była wolność wychowanków w sferze zachowań przy jednoczesnym nakazie pracy. Początkowo dochodziło do wielu ucieczek, ale ich liczba bardzo zmalała, gdy ustanowiono samorząd więzienny. W ten sposób konsekwencje wszystkich działań i ich weryfikacja spoczywały w rękach samych więźniów. Idąc za wzorcem monteskiuszowskiego trójpodziału władz, ustanowiono legislaturę, egzekutywę i sądownictwo. Wszyscy członkowie zakładu mogli uczestniczyć w zebraniu gminnym (*townmeeting*), na którym podejmowano decyzje natury ustawodawczej. Funkcje egzekutywy pełnił gabinet wybierany na okres jednego roku przez zgromadzenie gminne. Władze gabinetu (pre-

zydent, wiceprezydent, sekretarz stanu, sekretarz skarbu) mianowały pozostałych urzędników republiki: sędziów, policjantów, strażników więziennych, prokuratora. Wychowankowie sprawowali wobec siebie władzę sądowniczą. Dorośli powoływani byli do czynności sądowych w charakterze rzeczoznawców. Na mocy decyzji sądów, jako środki karno-represyjne, stosowano: kary pieniężne, kary pozbawienia wolności do 3 miesięcy, pracę przymusową i tak dalej.

Pensjonariusze Freeville w całości zarabiali na swe utrzymanie. Mogli uprawiać ziemię lub pracować w warsztatach. Zamieszkiwali w osobnych domkach, dających schronienie 12–15 wychowankom. Domem kierowały osoby dorosłe, tzw. matki domu.

Członkowie republiki nie nosili mundurów. Mogli się ubierać według własnych upodobań. Jeżeli nie pracowali, szybko brakowało im pieniędzy na utrzymanie. Wówczas, na mocy decyzji sądu, skazywani byli na roboty przymusowe. Sporo miejsca w życiu republiki zajmował sport i zajęcia kulturalno-oświatowe.

U progu I wojny światowej we Freeville przebywało 100 chłopców i 70 dziewcząt, skierowanych do republiki przez sądy opiekuńcze ($\frac{1}{3}$), a najczęściej z woli rodziców i opiekunów (Tomasik, 1976, s. 86–88).

Osiągnięcia zakładów w Elmirze i Freeville stanowiły inspirację dla zakładów dla młodzieży przestępczej w Anglii. Sir Evelyn Ruggles-Brise pierwszą placówkę założył w 1905 r. w miejscowości Borstal koło Rochester. Zakład borstalski był jedną z czterech placówek, do których wysyłano młodocianych przestępców i młodzież skazaną sądownie, w wieku od 16 do 21 lat, nie rokującą szans na poprawę. Wszystkie przypadki rozpatrywano bardzo drobiazgowo z uwzględnieniem indywidualnego profilu osobowości. Brano pod uwagę stopień demoralizacji, poziom rozwoju umysłowego i ciężar popełnionych przestępstw. Każdy z zakładów borstalskich przeznaczony był dla innego typu młodzieży. Podczas selekcji i kwalifikowania młodzieży do tych placówek oceniano dojrzałość i poziom rozwoju umysłowego, wiek i inteligencję wychowanków. W Wormwood Scrubs utworzono ośrodek obserwacyjno-selekcyjny, w którym odbywały się badania psychologiczno-pedagogiczne.

Każdy zakład składał się z 6 odrębnych domów. Przebywało w nich od 60 do 70 wychowanków, podzielonych na 10–12-osobowe grupy, na czele których stał przewodnik (*leader*), podlegający bezpośrednio dyrektorowi zakładu. Przewodnik odpowiadał za wszystko, co działo się w podległym mu domu.

Administracja i personel pedagogiczny we wszystkich zakładach borstalskich były bardzo liczne. Bywało, że sięgały 30 procent wszystkich wychowanków. Kadra dobiegana była wedle kwalifikacji charakterologicznych. Wynikało to z faktu, że pracownicy obowiązani byli towarzyszyć wychowankom podczas wszystkich zajęć. W każdej placówce bardzo ważną rolę wypełniała starsza kobieta, zwana matroną. Jej zadaniem była dbałość o porządek. Nowo przyjęci wychowankowie zakładów borstalskich przez kilka miesięcy poddawani byli obserwacji. W tym czasie uczestniczyli w budowie dróg, mostów, pracach ziemnych i tym podobnych. W zakładzie odbywało się szkolenie rzemieślnicze i nauka. Szkolenie zawodowe nie miało charakteru zawodowego. Przyjmowano zasadę, że rzemiosło samo w sobie ma olbrzymią wartość wychowawczą. Duże znaczenie nadano „odbudowie” fizycznej przez zastosowanie różnorodnych ćwiczeń i gier, w formie rywalizacji sportowej, a także budzenie poczucia honoru i odpowiedzialności.

Podział na domy i grupy łączył się z podziałem według stopnia poprawy na „brązowych” i „błękitnych”, w zależności od koloru ubrań, w jakich chodzili. Brązowym, w klasie pierwszej, nie przysługiwały właściwie żadne przywileje. Czas spędzali pod stałym nadzorem opiekunów, bardzo ciężko pracowali i nie mogli liczyć na wynagrodzenie. Ci, którzy wykazali poprawę, przechodzili do klasy II, gdzie mogli liczyć na lżejszą pracę i przywilej uczenia się. W klasie III istniała możliwość wyboru pracy wedle własnego upodobania. Dalsza poprawa otwierała drogę do „błękitnych”. „Błękitni” pracowali bez nadzoru, zamieszkiwali lepiej urządzone pomieszczenia, posiadali przywilej opuszczania zakładu. Mieli także swoje kluby, mogli korzystać z miejscowych kantyn. Jeżeli wychowankowie wykazali stałą progresję w zachowaniu i wzorowo wypełniali powierzone im obowiązki, otrzymywali kolejne przywileje. „Błękitni”, którzy przeszli przez trzy kolejne etapy, byli zwalniani z zakładu. Ci zaś, którzy nie wykazali poprawy, byli przenoszani do zakładów o większym rygorze. Zdarzało się, że odsyłano ich do zwykłego więzienia.

Pensjonariusze zakładów borstalskich (w Borstal, Portland, Lowham Grange, Feltham) po opuszczeniu placówek pozostawali pod opieką stowarzyszenia *Borstal Association*. Efektywność resocjalizacyjną tych zakładów obliczano na 80 procent (Czerwiec, 1958, s. 134).

W dziewiętnastowiecznych Włoszech bardzo ważną rolę w zapobieganiu demoralizacji młodzieży odegrały zakłady, których założycielem był ksiądz Jan Bosko (1815–1888). Geneza tych placówek sięga 1842 r., kiedy ks. Bosko utworzył w Turynie pierwsze oratorium pod wezwaniem św. Franciszka Salezego. Placówka ta adresowana była do dzieci i młodzieży z robotniczych rodzin, w wieku od około 8 do 20 lat, wśród których były sieroty, jednostki zaniedbane wychowawczo, wykazujące skłonności do demoralizacji i życia przestępczego. W połowie XIX w. w oratorium przebywało bez mała 700 dzieci, choć możliwości lokalowe zakładu zapewniały miejsca dla około 400 wychowanków. Sytuacja ta skłoniła ks. Bosko do ustanowienia kolejnych oratoriów św. Alojzego Gonzagi i św. Anioła Stróża (Braido, 1956, s. 14). Z czasem pod patronatem ks. Bosko znaleźli się niemal wszyscy chłopcy pozbawieni opieki rodzicielskiej w Turynie.

Istotą pedagogiki ks. Bosko było bezgraniczne poświęcenie się sprawie wychowania dzieci. Zakłady działały w myśl benedyktyńskiej formuły *Ora et labora*. Młodzież poznawała zasady wiary katolickiej, a wiedzę o otaczającym świecie zdobywała między innymi z podręczników napisanych przez ks. Bosko: *Historii Świętej*, *Krótkiej historii Kościoła*, i książki pod tytułem *Nauczanie młodzieży* (kilkadziesiąt wydań w XIX w.). Bosko był także pomysłodawcą i współredaktorem wielu czasopism dla dzieci, między innymi „Przyjaciel dzieci”, „Czytanki katolickie”. Ważne miejsce w organizacji prowadzonych przez niego placówek zajmowała praca. W licznych i dobrze zorganizowanych warsztatach młodzież przechodziła przygotowanie zawodowe w specjalnościach: krawieckiej, szewskiej, rzeźbiarskiej, kowalskiej, ślusarskiej, stolarskiej, drukarskiej, zecerckiej, piekarskiej. Prócz tego wychowankowie zdobywali wiedzę z zakresu księgarstwa i kupiectwa. Najzdolniejsi mieli możliwość dalszego kształcenia się na poziomie średnim w Turynie.

Salezianie, bo tak nazywało się zgromadzenie ustanowione przez ks. Bosko w 1859 r., unikali metod represyjnych. Ze względu na stałą ochronę dziecka przed demoralizacją system wychowawczy, jaki stosowali, nazywano prewencyjnym lub zapobiegawczym.

Ksiądz Bosko pisał: „System, jaki powinniśmy stosować to ten, który nosi nazwę prewencyjnego i polega na takim przysposobieniu naszych uczniów, by nakłaniali się do naszej woli bez żadnej przemocy. Oznacza to w moim mniemaniu, że nigdy i nigdzie nie należy stosować środków przymusu, a tylko i wyłącznie perswazję i miłosierdzie. Ponieważ natura ludzka, aż nazbyt skłonna do złego, musi być niekiedy surowo traktowana, zaproponuję wam środki, które z pomocą Bożą pozwolą nam osiągnąć zadowalające efekty. A więc w pierwszym rzędzie, jeśli chcecie okazać, że naprawdę pragniecie dobra waszych uczniów i skłonić ich do wypełnienia obowiązków, musicie zawsze pamiętać, że jesteście rodzicami tej kochanej młodzieży, która cały czas jest ukochanym przedmiotem moich trosk (...) Jeśli zaś macie być prawdziwymi ojcami waszych uczniów, musicie mieć także ojcowskie serce i nie wolno wam używać kary czy represji niesprawiedliwie i bez powodu, a jedynie tak, jak używa jej ktoś zmuszony do tego z obowiązku” (za: Cian, 2001, s. 259–260; Chrobak, 2008, s. 220–222).

Oratoria, jakkolwiek nie były z założenia przeznaczone dla dzieci przestępczych, to odegrały ważną rolę w zakresie profilaktyki i zapobiegania przestępczości. Władze oświatowe chętnie współpracowały z tym zgromadzeniem. W samym tylko Rzymie zgromadzenie prowadziło 10 placówek dla dzieci moralnie zaniedbanych. Do końca XIX w. salezianie utworzyli ponad 160 zakładów. Na terenie całej Europy objęli opieką około 100 tys. dzieci i młodzieży. W Turynie mieli około 1,5 tys. podopiecznych, uczących się różnych rzemiosł i pobierających naukę w gimnazjum (Braidó, 1956).

System salezjański nie miał wielu naśladowców. Wiele było powodów tego stanu rzeczy, a wśród nich między innymi to, że przed wychowawcami stawiano bardzo duże wymagania pod względem kompetencji pedagogicznych jak i cech charakteru. Praca wychowawcy nigdy nie miała końca, była wyczerpująca i trwała całą dobę. Prowadzone przez salezjanów szkolenie zawodowe było dosyć drogie i skutkiem tego wiele zakładów borykało się z trudnościami finansowymi. Mimo to praca wychowawcza podjęta przez ks. Bosko i jego współpracowników zaowocowała na polu przygotowania zawodowego, wychowania przez pracę, tworzenia więzi nauczyciel–uczeń, a także w aspekcie awansu społecznego wychowanków (Kępski, 1991; Kalinowski, 1998).

Od połowy XIX w. pogląd, że zastosowana kara nie powinna mieć znamion zemsty lecz służyć poprawie charakteru osoby zdemoralizowanej, stawał się coraz powszechniejszy. Postęp naukowy, a przy tym rozwój nauk pedagogicznych i badań medycznych oraz psychologii i psychiatrii skutkowało stopniowym poszerzeniem badań nad czynnikami kryminogennymi. W toku badań i obserwacji jednostek zdemoralizowanych stwierdzono, że ich zachowanie uwarunkowane jest różnorodnymi czynnikami charakterologicznymi i środowiskowymi. Działaniom, mającym na celu odseparowanie jednostek zdeprawowanych w zakładach wychowawczych, towarzyszyły prace legislacyjne. Ustawodawcy słusznie zakładali, że dobre prawo może stanowić jeden ze sposobów na ograniczenie przyczyn przestępczości.

W Stanach Zjednoczonych na mocy ustawy o sądach dla nieletnich z 12 kwietnia 1899 r. ustanowiono pierwszy sąd dla nieletnich w Chicago. Amerykanin Benjamin Barr Lindsey, pełniący funkcję Sędziego dla Nieletnich i Spraw Rodzinnych w Denver, twierdził: „Oczywiście trudniej jest sobie dać radę z ludźmi przy pomocy metod, stosowanych w sądzie dla nieletnich, niż palnąć ich kijem w łeb i wtrącić do więzienia. Lecz jeśli chodzi o wynik, to moja metoda, jakkolwiek trudna i precyzyjna, zmienia

przestępcę w pożytecznego członka społeczeństwa (...) 90% moich chłopaków i dziewcząt staje się z biegiem czasu dobrymi obywatelami, mimo pierwszego fałszywego kroku. 90% zostałoby zbrodniarzami na całe życie, gdyby stosowano do nich metodę kary i zemsty” (Lindsey, 1925, s. 342–343). Z czasem całe Stany Zjednoczone pokryły się gęstą siecią sądów dla nieletnich. Rozporządzenia w tej sprawie wydały władze Pensylwanii w 1901 r. Następnie podobne przepisy ogłoszono w Kolorado i Kalifornii, w 1903 r. (Mogilnicki, 1923).

Państwem, które posiadało własne, średniowieczne tradycje parlamentaryzmu i dużą kulturę prawną, była Anglia. Na Wyspach wydano szereg przepisów regulujących zasady opieki i wychowania dzieci zaniedbanych i przestępczych (1854, 1866, 1879, 1887, 1893). Istotą regulacji prawnych było założenie, że karę powinno poprzedzić wychowanie. Ustawy z 1854 r. i 1866 r. stanowiły, że nieletni umieszczani byli na przymusowe wychowanie w zakładach poprawczych. Nowelizacja prawa z 1879 r. przewidywała, że nieletni do lat 16, który złamał prawo (z wyłączeniem przestępstw), mógł być sądzony w trybie postępowania skróconego. Mógł też liczyć na łagodniejszy wymiar kary, składając przyrzeczenie, że będzie się już dobrze sprawował i podda się kontroli osoby dorosłej, ustanowionej przez aparat cywilny bądź kościelny (anglikański).

Ustawa z 1887 r. pozwalała na zawieszenie wykonania kary za pierwsze przestępstwo. W 1893 r. wprowadzono zarządzenie, na mocy którego nieletni, skazani wyrokiem sądowym, kierowani byli zamiast do więzień do zakładów poprawczych. W perspektywie czasowej wspomniane rozwiązania okazały się bardzo skuteczne. Cechą brytyjskiego systemu prawnego było między innymi założenie, że nie należy w ogóle karać dzieci do lat 7, a także dzieci w wieku od lat 7 do 14, jeśli działały bez rozeznania konsekwencji swego postępowania. Dążono do tego, aby dziećmi moralnie zaniedbanymi zajmowały się placówki opiekuńczo-wychowawcze. Nieletni, opuszczający zakłady poprawcze, objęci byli opieką postpenitencjarną.

W Wielkiej Brytanii powołano pierwszy na kontynencie europejskim sąd dla nieletnich w Birmingham, a niedługo potem w Manchesterze. Z czasem sieć tego typu sądów powstała na terytorium całej Anglii. Sądy dla nieletnich sprawowały jurysdykcję nad nieletnimi, wymagającymi na skutek zaniedbań wychowawczych specjalnej ochrony oraz nad popełniającymi przestępstwa w wieku do lat 17 (Kalinowski, Pełka, 2003).

W grudniu 1908 r. uchwalono w Anglii ustawę, zwaną „Kartą Dziecka” (*Children Act* lub *Children Charter*). Jej celem było: „Ujęcie w jedną całość i poprawienie ustawodawstwa, dotyczącego ochrony dzieci i nieletnich, zakładów wychowawczych i poprawczych, nieletnich przestępców, oraz w ogóle poprawienia ustawodawstwa, dotyczącego dzieci i nieletnich” (za: Mogilnicki, 1925, s. 84). Był to pierwszy tego typu dokument, który w sposób kompleksowy normalizował dotychczasowe przepisy prawne dotyczące opieki nad dzieckiem. Według Karty dzieciństwo kończyło się w 14. roku życia. Młodzież w wieku od 14. do 16. roku życia traktowano jako nieletnich. Ustawa z 1908 r. zawierała przepisy prawne dotyczące odpowiedzialności za znęcanie się nad dzieckiem. Szczegółowo określono kompetencje działań zakładów opieki doraźnej (dla dzieci, wobec których toczyło się postępowanie sądowe), zakładów wychowawczych, zakładów poprawczych, kuratora sądowego. Na mocy przyjętych wówczas przepisów ustanowiono pierwsze w Europie *sui generis* policyjne izby dziecka (Lipkowski, 1966, s. 83).

Dopełnieniem ustawy z 1908 r. był *Prevention of Crime Act* (Mogilnicki, 1923, s. 107). Nowa ustawa miała na celu „zapobieganie i poprawienie nieletnich przestępców” w wieku od 16 do 21 lat. Na mocy tych przepisów funkcjonowały, o czym była mowa, zakłady borstalskie, prowadzone na koszt skarbu państwa.

Brytyjskie rozwiązania legislacyjne okazały się bardzo skuteczne. Pół wieku po 1850 r. znacznie zmniejszyła się liczba dzieci przebywających w więzieniach. Mniej było dzieci i młodzieży skazanych sędownie. Było to uwarunkowane wdrażaniem postępowego ustawodawstwa oraz działalnością sądów dla nieletnich, współpracujących z samorządem, władzami szkolnymi i osobami prywatnymi w kwestii profilaktyki, zapobiegania i diagnozowania zjawiska demoralizacji.

We Francji niemal przez cały wiek XIX obowiązywał kodeks karny z 1810 r., znolizowany w 1891 r. Wykładnię poszczególnych zapisów zawartych w tych kodeksach stanowiły przepisy prawa rzymskiego. Dzieci do lat 7 zostały wyłączone z jakiegokolwiek odpowiedzialności karnej. Złagodzone kary stosowano wobec młodzieży do lat 14, włącznie z uniewinnieniem, przy czym przy orzekaniu winy uwzględniano stopień świadomości sprawcy w chwili przestępstwa. Nieletnich, działających bez rozoznania następstw złego postępowania, przekazywano bezpośrednio rodzicom, bądź prawnym opiekunom lub umieszczano w zakładzie poprawczym.

W połowie XIX stulecia rozpoczęło się we Francji selekcjonowanie dorosłych i nieletnich, dla których zakładano osobne zakłady poprawcze. Na mocy ustawy z 5 sierpnia 1850 r. utworzono kolonie karne dla nieletnich, domy karne dla dziewcząt i kolonie poprawcze (Mogilnicki, 1925, s. 115–118). Najbardziej znanym przykładem kolonii karnej był wspomniany już zakład w Mettray. W koloniach karnych przebywali nieletni do lat 16 skierowani przez sąd z powodu popełnienia czynu bez rozoznania. W koloniach przebywali również nieletni skazani na więzienie na okres od 6 miesięcy do 2 lat. Kolonie poprawcze przeznaczone były dla najbardziej zdemoralizowanych pensjonariuszy kolonii karnych oraz dla nieletnich skazanych na więzienie powyżej 2 lat.

W grudniu 1874 r. wydano we Francji ustawę o ochronie dzieci zatrudnianych w fabrykach. Surowe kary, włącznie z pozbawieniem wolności, czekały na pracodawców, którzy wykorzystywali nieletnich do lat 16 w cyrku i w grupach wędrownych. Ustawa ta zapewniała ochronę również dzieciom przebywającym poza granicami kraju. Był to jeden z pierwszych tego typu zapisów w skali światowej (Mogilnicki, 1923, s. 119). Kilkadziesiąt lat później (1904) wydano we Francji ustawę, w której bardziej szczegółowo określono formy opieki nad dzieckiem. Francuskie prawo dopuszczało funkcjonowanie rodzin na wzór dzisiejszych rodzin zastępczych, w których umieszczano zaniedbane dzieci. Szkoły rolnicze i przemysłowe stanowiły niejednokrotnie miejsca, do których wysyłano młodzież sprawiającą problemy wychowawcze. Dla nieletnich przestępców zarezerwowane były kolonie karne.

Sądownictwo dla nieletnich we Francji powstało oficjalnie w 1912 r., na bazie Ustawy o sądach dla nieletnich i dozorze opiekuńczym (tamże, s. 125–127). Należałoby jednak przypomnieć, że próby odrębnego postępowania wobec nieletnich podejmowano już wcześniej, w dekadzie lat 90. XIX wieku. Pionierskie prace w tym zakresie były dziełem Trybunału Sekwany, zajmującego się sprawą odizolowania aresztantów w wieku dziecięcym od dorosłych przestępców. Doświadczenia te ostatecznie doprowadziły

do tego, że od 1907 r. wszystkie sprawy nieletnich prowadzili sędziowie VII wydziału poprawczego.

Przepisy z 1912 r. stanowiły, że dzieci do lat 13 poddane były środkom wychowawczym i poprawczym i w żaden sposób nie podlegały przepisom kodeksu karnego. Ci, którzy popełnili przestępstwo (w przedziale wiekowym od 14 do 18 lat), stawali przed sądem, w którym orzekali sędziowie sądów dla nieletnich (*tribunal pour enfants et adolescents*). O stanowisko kuratora mogły ubiegać się osoby godne zaufania. Działalność kuratora miała charakter społeczny i mogli się o nią ubiegać zarówno mężczyźni, jak i kobiety.

W Belgii przez całe XIX stulecie stosowano złagodzony wymiar kar wobec nieletnich do lat 16, którzy działali bez świadomości popełnianego czynu. Złagodzone kary stosowano także wobec nieletnich, którzy popełnili przestępstwo, działając ze świadomością czynu. W końcu stulecia ogłoszono dwie ustawy, w 1891 r. i 1897 r., w których przyjęto zasadę, że najbardziej pożądane są środki wychowawcze. Oddziaływaniem wychowawczym objęto także skazanych, którzy odbyli kary więzienne (Mogilnicki, 1923, s. 182).

W 1912 r. weszła w życie belgijska ustawa o opiece nad dzieckiem. Był to nowatorski akt prawny, zwany „małym kodeksem praw dzieci”. Obejmował sprawy przestępczości nieletnich oraz praw rodzicielskich, w które ingerowała władza państwowa. Uważa się, że po raz pierwszy w historii prawa w jednym dokumencie zwarto w sposób całościowy system działań obejmujących etiologię przestępczości i katalog praw dziecka.

W 1912 r. w Antwerpii rozpoczął działalność pierwszy sąd dla nieletnich zajmujący się jednostkami, które dopuściły się wykroczeń lub były bliskie wkroczeniu na drogę przestępstwa. Sędziowie sądów dla nieletnich mieli do dyspozycji szeroki zakres działań, włącznie z zastosowaniem nagany, przekazaniem osoby pod dozór opiekuna lub rodzica i przekazaniem nieletniego do dyspozycji władz państwowych, co było na ogół równoznaczne z umieszczeniem go w zakładzie wychowawczym lub poprawczym (Walczak-Zochowska, 1988, s. 47).

Belgijski system postępowania z nieletnimi uznawano w swoim czasie za modelowy. Jego ideą była indywidualizacja w postępowaniu z nieletnimi. Belgia była swoistym laboratorium w zakresie badań nad dzieckiem, które poddawano daleko posuniętej obserwacji, w tym badaniom testowym.

W krajach skandynawskich sprawy nieletnich podlegały kompetencji rad opiekuńczych złożonych z przedstawicieli delegatów gminnych, sędziego i osób duchownych. Rady takie wyposażono w procedury karne, przy czym diagnozowanie sytuacji dziecka oparto na obserwacji i współpracy z agendami ogólnokrajowymi. Rozwiązania tego typu stosowano w końcu XIX w. w Norwegii, a z początkiem XX stulecia w Szwecji i Danii. Sądy dla nieletnich powstały w pierwszym dziesięcioleciu XX w. zarówno w Szwecji, jak i w Danii.

Na terenie Niemiec ważne rozwiązania prawne z punktu widzenia przestępczości nieletnich wprowadzono w 1871 r., gdy uchwalono niemiecki kodeks karny. Przyjęto w nim, że żadne dziecko do lat 12 nie może być pociągnięte do odpowiedzialności karnej. Zwyczajowo umieszczano je w zakładzie wychowawczym lub poprawczym. Nieletni, w wieku od 13 do 18 lat, działający ze świadomością czynu zabronionego prawem, skazywani byli na więzienie dla nieletnich, lecz i w tym przypadku stosowano złagodzone kary. Osoba skazana na karę śmierci lub dożywocia mogła liczyć na

złagodzony wymiar kary polegający na osadzeniu w więzieniu na okres od 3 do 15 lat (tamże, s. 14).

W 1878 r. przyjęto w Niemczech ustawę (uzupełnianą w 1881 i 1884) o wychowaniu przymusowym dla nieletnich przestępców, obejmującą dzieci w wieku od 6 do 12 lat. Zgodnie z jej wytycznymi starano się uchronić dziecko przed dalszą demoralizacją przez umieszczenie go w nowej rodzinie lub zakładzie wychowawczym (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 78).

W końcu XIX w. (1896) wprowadzono w życie ogólnoniemiecki Kodeks Cywilny, a zaraz potem ustawę o wychowaniu publicznym z dnia 2 lipca 1900 r. Zastosowane w nich rozwiązania legislacyjne zmierzały do tego, by w miejsce dotychczasowego „wychowania przymusowego” wprowadzić „wychowanie opiekuńcze”. Ustawodawca kładł tym samym nacisk na opiekę, a nie na przymus w wychowaniu. Szczególna troska o dzieci zaniedbane i zagrożone miała spocząć na władzach gminnych (Raczkowska, 1978, s. 80). Wychowanie odbywało się pod nadzorem państwa i na koszt publiczny w obcej rodzinie lub w zakładach wychowawczych i poprawczych. Ustawa z 1900 r. zajmowała się nieletnimi w wieku do lat 18.

W 1908 r. powstał pierwszy na ziemiach niemieckich sąd dla nieletnich we Frankfurcie nad Menem. W tym samym roku rozpoczęły działalność sądy w Kolonii, Stuttgartzie, Wrocławiu i Berlinie (Lipkowski, 1966, s. 90). Do 1911 r. działało na obszarze Niemiec około 200 sądów opiekuńczych. Sąd dla nieletnich współdziałał z urzędami do spraw młodzieży (*Jugendamt*) oraz specjalistycznymi opiekunami. Zakładaniu sądów dla nieletnich towarzyszył wzrost opieki specjalistycznej, świadczonej przez lekarzy, psychiatrów, pedagogów. Bardzo szybko postępował rozwój kurateli sądowej, rodzin opiekuńczych i działalności organizacji społecznych.

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że ziemie niemieckie w XIX w. były miejscem wielu humanitarnych a zarazem bardzo postępowych działań na rzecz osób niepełnosprawnych. Pracom legislacyjnym towarzyszyły inicjatywy społeczne na rzecz kształcenia niepełnosprawnych, których następstwem był rozwój różnorodnych form opieki i typów szkół specjalnych. Niemcy, na tle Europy, miały najlepiej zorganizowane szkolnictwo specjalne. Niemieccy uczeni zaznaczyli się w sferze prac badawczych nad zdefiniowaniem przedmiotu szkolnictwa specjalnego. W 1861 r. Jan Daniel Georgens i Heinrich Marianus Deinhardt wydali książkę *Pedagogika lecznicza (ortopedagogika) ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów*. Analizując przedmiot i zakres wiedzy wchodzącej w skład opieki na dzieckiem niepełnosprawnym posłużyli się sformułowaniem „pedagog specjalny”. Użyte przez nich sformułowania „pedagogika lecznicza” i „pedagog specjalny” przez wiele dziesięcioleci stanowiły tło w poszukiwaniu typologii niepełnosprawności.

Niespełna 30 lat później inny niemiecki uczony, Ludwig Adolf Heinrich von Strümpell, na łamach książki *Pedagogiczna patologia lub nauka o błędach dzieci* (1890) poszukiwał determinantów niepełnosprawności, ogniskując je wokół rozwoju fizycznego, psychicznego, niedostosowania do norm kształcenia i wreszcie upośledzenia umysłowego.

Na przełomie XIX i XX w. znaczny wkład do rozwoju pedagogiki leczniczej wniósł Theodor Heller, autor wielu opracowań naukowych, w tym dwu głośnych książek *Studien zur Blindenpsychologie* (1895) i *Grundriss der Heilpädagogik* (1904). W swoich dociekaniach naukowych Heller starał się traktować niepełnosprawność z uwzględnieniem wielu czynników: środowiskowych, genetycznych, wychowawczych.

W Rosji wyraźne zmiany w traktowaniu młodocianych przestępców wprowadzono w połowie XIX stulecia. W 1843 r. w petersburskim więzieniu otworzono oddział dla małoletnich aresztantów. Wkrótce powstały przytułki dla dzieci i młodzieży w Narwie (1848), Rewlu (1850) i w Moskwie (1863). W 1864 r. utworzono petersburski zakład moralnej poprawy dziewcząt. W nowo powstających przytułkach organizowano kształcenie, a także szkolenie zawodowe (Dukaczewski, 1990, s. 124).

Z chwilą zniesienia w Rosji poddaństwa chłopów (1861) pojawiły się tendencje bardziej humanitarnego traktowania osób łamiących prawo.

Na mocy ustawy z 1864 r. o karach wymierzonych przez sędziów pokoju wprowadzono zarządzenie o kierowaniu dzieci i młodzieży, w wieku od 10 do 18 lat, do zakładów wychowawczo-poprawczych, prowadzonych przez organizacje wyznaniowe, stowarzyszenia i osoby prywatne. We wcześniejszym okresie, pomimo dążności do łagodnego traktowania nieletnich w trybie postępowania sądowego, na ogół umieszczano ich w więzieniach, wespół z dorosłymi przestępcami.

W 1881 r. utworzono komisję kodyfikacyjną, której prace miały polegać na opracowaniu projektu reformy ustawodawstwa opartego na najlepszych rozwiązaniach zachodnioeuropejskich w tej materii.

W 1897 r. przyjęto w Rosji ustawę, w której znalazły się zapisy o kompetencjach i zakresie działań rzeczoznawcy, powoływanego dla lepszego rozeznania spraw nieletnich przestępców. Dzieci do lat 10 zostały całkowicie zwolnione z odpowiedzialności karnej, a nieletni od 10 do 17 lat, jeżeli działali bez rozeznania, podlegali dozorowi rodziców lub opiekunów. Na czas postępowania nieletni umieszczani byli w zakładach wychowania przymusowego, w zakładach opiekuńczych bądź w klasztorach.

W ustawie z 1903 r. wprowadzono pojęcie „poczytalności”, które odnoszono do jednostek począwszy od 10. roku życia. Rosyjscy naukowcy, pedagodzy, socjologowie i psychologowie uważali, że tak wczesny wiek odpowiedzialności budzi wiele wątpliwości, tym bardziej uzasadnionych, że nieletni zasiadali na ławie oskarżonych, co mogło wyrządzić szkody psychiczne.

Ustawa z 1909 r. o zakładach wychowania przymusowego dla nieletnich pozwalała na organizowanie opieki instytucjonalnej nad dziećmi bezdomnymi, zaniedbanymi wychowawczo i poddanymi demoralizacji. Ustawodawcy zakładali, że nieletni, poddani dobrodziejstwu oddziaływania wychowawczego, wrócą do uczciwego życia na łonie rodziny i społeczeństwa. W tym celu starano się wyposażyć wychowanków zakładów wychowawczych w duży zasób wiedzy, umiejętności praktyczne, włącznie z przygotowaniem do zawodu.

Należy zauważyć, że w Rosji brakowało odpowiedniej liczby zakładów poprawczych. Z tego powodu nieletni przebywali najczęściej z dorosłymi przestępcami. Placówki wychowawcze podlegały nadzorowi Centralnego Zarządu Więziennictwa, funkcjonującego według reguł życia więziennego. Pierwsze sądy dla nieletnich powstały stosunkowo późno, bo w 1912 r. i miały one niewielki wpływ na usprawnienie opieki nad nieletnimi.

W monarchii habsburskiej wyróżniano w połowie XIX w. trzy przedziały wieku w kwestii odpowiedzialności karnej nieletnich. Pierwszy obejmował dzieci do lat 10, drugi od lat 11 do 14, trzeci od lat 15 do 20. Dzieci do lat 10 nie ponosiły żadnej odpowiedzialności karnej. Czyn zabroniony karą popełniony przez nieletnich w wieku od

10 do 14 lat powodował, że najczęściej kierowano ich do miejsc odosobnienia, znajdujących się w gmachach więziennych dla dorosłych.

W 1885 r. weszła w życie austriacka ustawa o zakładach poprawczych. Nietletni w wieku od 14 do 18 lat kierowani byli przez sąd do zakładów wychowawczych, w których mogli przebywać najdłużej do 21. roku życia. Na wniosek sądu komisje ochrony dzieci stosowały różnorodne środki zapobiegawcze i wychowawczo-poprawcze. Na wzór niemiecki ustanowiono w Austrii dozór kuratorski oraz upowszechniano rozwiązania związane z działalnością rodzin zastępczych. Wdrażanie przepisów legislacyjnych było jednak bardzo powolne. Kwestie ustawodawcze podejmowano w monarchii habsburskiej jeszcze w 1908 i w 1913 r. Obserwacją małoletnich wykazujących skłonności do wykroczeń zajmowali się nauczyciele, lekarze, psychologowie i inni specjaliści. Największą słabością systemu opiekuńczo-wychowawczego w Austrii była znikoma liczba zakładów wychowawczych.

Na terenie Węgier w 1886 r. powstał zakład w Aszód, skupiający prawie 800 chłopców, w wieku od 12 do 18 lat. Zakład składał się z wielu pawilonów, w których zorganizowano nauczanie szkolne oraz szkolenie zawodowe. W 1888 r. powstał zakład w Czegled, prowadzący 8-klasową szkołę ogólnokształcącą oraz szkołę zawodową. W 1896 r. rozpoczął działalność zakład dla dziewcząt moralnie zaniedbanych w Rákospalota. Dla dziewcząt zorganizowano szkołę powszechną oraz kursy ogrodnictwa i gospodarstwa domowego (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 82–84). Pierwszy sąd dla nietletnich rozpoczął działalność na Węgrzech w 1913 r.

Prądy penitencjarne, które przenikały na ziemie polskie w XIX w., były uwarunkowane polityką państw rozbiorowych, w mniejszym stopniu wynikały z ogólnoeuropejskich trendów resocjalizacji.

W zaborze pruskim nietletni – na podstawie decyzji sądowych – umieszczani byli w zakładach opiekuńczych lub przekazywano ich zastępczym rodzinom. Na terenie niektórych gmin prowadziły działalność tzw. rady sieroce (Raczkowska, 1978, s. 80).

Po zjednoczeniu Niemiec w 1871 r. postępowanie wobec nietletnich na terenie zaboru pruskiego przebiegało zgodnie z niemieckimi przepisami prawa. Władze pruskie przystąpiły do świadomej, antypolskiej polityki obejmującej poszczególne dziedziny życia. Reformy ministra Paula Ludwiga Adalberta Falka, zainicjowane w 1872 r., zmierzały do ograniczenia wpływu duchowieństwa katolickiego na edukację szkolną. Władze niemieckie w ramach polityki tzw. kulturkampf, prowadzonej od początku lat 70. XIX w., wprowadziły w życie szereg antykatolickich i antypolskich zarządzeń. Edukacja i wychowanie dzieci w zaborze pruskim nosiły znamiona całkowitej germanizacji. Niemieckie rozwiązania prawne wypracowane na przełomie XIX i XX w. obok doświadczeń związanych z działalnością instytucji wychowawczych, poprawczych oraz innego typu form opieki nad dzieckiem – znajdowały konsekwentne odwzorowanie na ziemiach całego zaboru pruskiego do I wojny światowej.

W latach 1883–1885 powstał Pomorski Zakład Krajowy w Chojnicach. Decyzję w sprawie utworzenia tej placówki podjęło Ministerstwo Spraw Wewnętrznych w Berlinie w 1872 r. Zakład składał się z kompleksu dwupiętrowych gmachów wzniesionych z cegły, wyposażonych w sieć kanalizacyjną oraz wodociągową. W bloku „B” przebywali skazani za włóczęgostwo, żebractwo i młodociani przestępcy. Blok „C” przeznaczony był dla osób ubogich, pozbawionych opieki i niezdolnych do pracy. Budynek „A”

miał charakter gospodarczy i składał się z młyna, piekarni, mleczarni i kuchni zakładowej. Szpital i pralnia znajdowały się w osobnych pomieszczeniach. W skład kompleksu zakładowego wchodziły ponadto: stodoła, obora i chlewnia, pomieszczenia dla pracowników zakładu, pola uprawne o powierzchni ponad 300 ha ziemi, a także cegielnia (Łój, 1996, s. 126).

Do placówki przyjmowano chorych i niewidomych, a także ubogich, którzy pozostawali często pod opieką zakładu aż do śmierci. Z chwilą, gdy do zakładu w Chojnicach zaczęto przyjmować młodocianych przestępców, zakład przyjął nazwę Krajowy Dom Poprawy i Przytułek dla Ubogich. Na podstawie przepisów ustawy z 2 lipca 1900 r. w chojnickim zakładzie utworzono w 1901 r. osobny oddział wychowawczy dla nieletnich chłopców, kierowanych na mocy wyroków sądów opiekuńczych lub powiatowych. W zakładzie panowała bardzo surowa dyscyplina. Wychowankowie przebywali pod stałym nadzorem wychowawców. Osoby dorosłe nadzorował umundurowany i uzbrojony personel. W 1901 r. w zakładzie znajdowało się około 600 nieletnich. Źródłem dochodów zakładu była drukarnia, gospodarstwo rolne i ogród, cegielnia oraz liczne warsztaty. Młodzież uczęszczała do szkoły przyzakładowej, gdzie szkoliła się w specjalnościach: szewskiej, kołodziejskiej, piekarniczej, krawieckiej i ślusarskiej (Kalinowski, Pełka, 2003).

Drugi, równie znany zakład wychowawczy w zaborze pruskim, powstał w Szubinie w 1888 r. Decyzję o jego otwarciu podjęli samorządowcy, którzy w miejsce skasowanego lazaretu wojskowego powołali tę placówkę, przekazując jej okazały i dobrze utrzymany budynek. W latach 1888–1902 budynek poddano modernizacji i dalszej rozbudowie. Zakład posiadał własną sieć kanalizacyjną i wodociągową (Dukaczewski, 1990, s. 149). Do Szubina kierowani byli nieletni przestępcy wyznania katolickiego w wieku od 10 do 21 lat. Nauka odbywała się wyłącznie w języku niemieckim. Naukę pobierali młodszy wychowankowie, którzy uczyli się w godzinach porannych. W placówce przebywało zwykle około 200 chłopców. Głównym czynnikiem wychowawczym były prace polowe oraz zajęcia w warsztatach rzemieślniczych. Za dobre zachowanie nie przysługiwały żadne nagrody. Osoby stwarzające problemy wychowawcze narażały się na szeroki wachlarz kar cielesnych, włącznie z chłostą, ograniczaniem racji żywnościowych, aresztem i dodatkowym przydziałem pracy. Najbardziej opornych czekała chłosta.

Wychowanek, który próbował zbiec z zakładu, otrzymywał karę 10 kijów, za pobicie kolegi wymierzano mu 5 uderzeń, za kradzież od 5 do 7 kijów, za niewłaściwy stosunek do przełożonych 8 uderzeń (Mogilnicki, 1923, s. 370).

Odpućnyk po pracy odbywał się w zamkniętych sypialniach. Program wychowawczy nie przewidywał zajęć rekreacyjnych, kótek zainteresowań i tym podobnych. W 1901 r., na podstawie ustawy z 1900 r., zakład wprowadził nowy regulamin, na mocy którego ograniczono kary cielesne. Pozostawiono jednak wymierzanie „kijów”, zwyczaj zamykania w izolatce i ograniczanie racji żywnościowych. Podopieczni zakładu w Szubinie podejmowali pracę w majątkach ziemian lub wstępowali do wojska. Nie stosowano względem nich opieki postpenitencjarnej.

Do I wojny światowej w zaborze pruskim zorganizowano jeszcze kilka innych placówek wychowawczych, między innymi w Cerkwicy, Pleszewie, Kamieniu i Grudziądzu. Praca wychowawcza w tych placówkach opierała się na regulaminie zakładu w Szubinie. Na wychowanków czekała ciężka praca fizyczna, uciążliwy system kar,

nakaz bezwzględnego posłuszeństwa względem przełożonych. Nauczanie elementarne odbywało się w języku niemieckim.

Na ziemiach zaboru austriackiego stan opieki nad jednostkami moralnie zaniedbanymi był na niskim poziomie i znacznie odbiegał od poziomu opieki świadczonej w krajach wchodzących w skład monarchii habsburskiej. Było to wynikiem świadomej polityki cesarstwa austriackiego. Ziemie zaboru austriackiego przez cały wiek XIX cechował najniższy poziom rozwoju przemysłowego, a także ekstensywne metody uprawy ziemi. Sytuacja ta uległa stopniowej poprawie w drugiej połowie XIX w., kiedy to w ramach autonomii galicyjskiej powstały zręby polskiego samorządu, szkolnictwa i działalności społeczno-oświatowej.

Zgodnie z kodeksem austriackim z 1852 r. dzieci do lat 10 uznawano za bezwarunkowo nieodpowiedzialne. Nieletni od 10. do 14. roku życia nie podlegali karom za wykroczenia. Wyjątek dotyczył popełnienia zbrodni. Po ukończeniu 14 lat ponosili pełną odpowiedzialność, lecz i w takich przypadkach stosowano względem nich złagodzone kary (Walczak-Żochowska, 1988, s. 12). Z racji powszechnej biedy dzieci i młodzież ulegały różnym formom demoralizacji. Działania zapobiegawcze były dziełem nie tyle instytucjonalnym, co przejawem odruchów serca ludzi dobrej woli.

W Krakowie prowadziło działalność schronisko zorganizowane przez fundację księcia Aleksandra Lubomirskiego. Przebywali w nim chłopcy moralnie zaniedbani, w wieku od 8 do 15 lat. Pobierali naukę szkolną oraz przyuczano ich do pracy w rzemiośle.

W Józefowie pod Łagiewnikami działał zakład dla dziewcząt moralnie zaniedbanych, ufundowany przez rodziny Potockich, Kłobukowskich i Lubomirskich. Patronat nad tą placówką należał do sióstr Matki Bożej Miłosierdzia. Pracę z dziewczętami zorganizowano na wzór placówek działających w innych krajach Europy. Działano w kierunku umoralniania i rozbudzenia religijności. Dziewczęta uczyły się na poziomie szkoły elementarnej i były przyuczane w zakresie krawiectwa, haftu i tym podobnych.

W Bobrku prowadził działalność zakład wychowawczy utworzony dzięki hojności księżnej Bogdanowej Ogińskiej. Był to przytułek dla nieślubnych i bezdomnych dzieci. Przebywało w nim ponad 150 dzieci pod nadzorem sióstr służebniczek.

Na mocy ustawy z 14 maja 1885 r., dotyczącej działalności domów poprawczych i domów pracy, ciężar utrzymania placówek wychowawczych przekazano organom polskiej administracji, reprezentowanej przez Galicyjski Wydział Krajowy we Lwowie. Brak środków powodował, że niemal wcale nie zakładano tego typu placówek. Na temat dramatycznej sytuacji dzieci ulegających demoralizacji dyskutowano na forum Kongresu Pedagogicznego we Lwowie w 1909 r.

Dopiero tuż przed wybuchem I wojny światowej, w 1913 r., przy okazji 60 rocznicy panowania cesarza Franciszka Józefa, utworzono w Przedzielnicy pod Przemyślem zakład wychowawczy dla nieletnich. Na skutek działań wojennych w 1914 r. i zniszczeń budynku placówka przerwała działalność. Nadzór nad zakładem pełnił prezes Sądu Apelacyjnego we Lwowie. W zakładzie przebywali chłopcy w wieku od 10 do 17 lat, kierowani na podstawie orzeczeń sądowych, wniosków rodziców lub ich prawnych opiekunów. System wychowawczy, wzorowany na zakładzie studenckim w Królestwie Polskim, polegał na progresji. Wychowankowie podzieleni na grupy przechodzili przez poszczególne etapy poprawy. W placówce propagowano różne formy aktywno-

ści. Chłopcy mogli uczestniczyć w pracach straży pożarnej, kole przysposobienia wojskowego, orkiestrze, teatrze zakładowym, rywalizacji sportowej. Z dokładnością przestrzegano zasad regulaminowych opartych na systemie kar i nagród. Nagrodą była publiczna pochwała, zezwolenie na pobyt poza zakładem, upominki rzeczowe, wpisywanie nazwisk na honorowej tablicy, nominacje na starszego brata, urlop. Kary polegały na upomnieniu, udzielaniu nagan, zakazie uczestnictwa w grach i zabawach, czasowym cofnięciu premii, zakazie korespondencji, skreśleniu z tablicy honorowej, przeniesieniu do niższej klasy, zamknięciu w karczerze, wymierzeniu kary cielesnej (Barczyk, Barczyk, 1999, s. 130). Wychowankowie zakładu w Przedzielnicy uczęszczali do szkoły elementarnej. Nauka odbywała się pięć dni w tygodniu. Sobota przeznaczona była na prace porządkowe oraz na ćwiczenia wojskowe i zajęcia sportowe. Po ukończeniu szkoły początkowej uczniowie przechodzili do jednorocznej zakładowej szkoły zawodowej. Przygotowanie zawodowe obejmowało specjalności: ślusarską, stolarską, szewską, krawiecką i piekarską. Wiedzę zdobytą w konkretnym rzemiośle uzupełniano w formie kilkuletniej praktyki zawodowej. Za pracę przysługiwało wynagrodzenie, które władze zakładu deponowały na książeczkach oszczędnościowych. Po odbyciu kary odbywały się zwolnienia z zakładu. Obowiązkiem dyrektora zakładu był nadzór nad przebiegiem adaptacji społecznej podopiecznych i zapewnienie dachu nad głową bezdomnym wychowankom zakładu.

W 1912 r. na Śląsku Cieszyńskim rozpoczął działalność Śląski Krajowy Zakład w Cieszynie. Pomysł utworzenia placówki był dziełem Franciszka Halfara, właściciela ziemskiego oraz posła na sejm śląski w Opawie. Pierwotnie zakład miał być uruchomiony w 1903 r., ale brak środków spowodował dziesięcioletnią zwłokę w realizacji tego przedsięwzięcia. Placówka mogła pomieścić około 150 kilkunastoletnich wychowanków, skierowanych sądownie z powodu sieroctwa i łamania prawa. System wychowawczy miał charakter progresywny. Zrezygnowano z okratowania okien.

Do czasu osiągnięcia pełnoletniości chłopcy uczęszczali przez kilka godzin dziennie na lekcje, wykonywali różnorodne prace i spędzali wolny czas na rekreacji. Czas nauki szkolnej, opartej na programie szkoły powszechnej i zawodowej, ograniczano do kilku godzin dziennie. Szkolenie zawodowe obejmowało: tokarstwo, szewstwo, krawiectwo, introligatorstwo, lakiernictwo, ogrodnictwo oraz grę na instrumencie. Naukę rzemiosła uzupełniano półrocznym kursem zawodowym u wykwalifikowanych rzemieślników. Dzięki temu istniała możliwość uzyskania świadectwa czeladniczego, wydawanego przez Śląską Izbę Rzemieślniczą. Duże znaczenie nadano wiedzy z zakresu agronomii. Zakład prowadził własne uprawy, w tym szkółkarstwo, kwiaciarstwo, pszczelarstwo i warzywnictwo. Placówka miała własny sad, dwie oranżerie i rozległe pola uprawne.

Dyscyplina należała do składowych procesu wychowania. Za wykroczenia groziły kary cielesne podzielone według odpowiednich kryteriów. Lżejsze kary polegały na odebraniu przepustek. Za cięższe przewinienia groziła kara chłosty poczynając od 1 do 30 uderzeń kijem lub zamknięcie w celi więziennej od 1 do 3 dni. Dobre sprawowanie nagradzano biletami do kina, zezwoleniem na wyjazd do rodziny. Wyróżnieni wychowankowie mieli naszywane srebrne paski na kołnierzach (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 84–85).

W zaborze rosyjskim, do czasu powstania listopadowego (1830–1831), rozwiązania legislacyjne miały znamiona pewnej niezależności od prawa stosowanego w Rosji. Wy-

nikało to z daleko posuniętej odrębności Królestwa Polskiego, zagwarantowanej ustaleniami Kongresu Wiedeńskiego, a w szczególności konstytucji cara Aleksandra I z listopada 1815 r. W 1818 r. ukazał się pierwszy w historii prawa polskiego Kodeks Karzący dla Królestwa Polskiego. Przyjęto w nim, że młodociani do lat 12 podlegają wyłącznie „karceniu domowemu”. Młodociani w wieku od 15 do 18 lat, jeśli popełnili zbrodnię, ale wychowywali się w złym środowisku, karani byli na zasadach występku. Gdy uznano jednak, że pochodzili z normalnego domu i wychowywali się w odpowiednim środowisku społecznym, wówczas ponosili pełną odpowiedzialność za swój czyn. Najcięższą karą przewidzianą dla nieletnich był areszt w domu poprawy na okres 1 roku, gdzie przewidziano kolejne niedogodności w postaci ograniczenia racji żywnościowych, przymusu pracy. Działania względem nieletnich miały na celu niedopuszczenie do sytuacji, w której mogliby oni zetknąć się z dorosłymi przestępcami. Dorosłych przestępców powszechnie karano chłostą. W 1823 r. wprowadzono instrukcję więzienną, w której napisano: „Wiek także przy umieszczaniu razem więźniów na względzie mieć potrzeba: szczególnie więźniów małoletnich, nie mających lat 15, z dorosłymi zbrodniarzami mieszać nie należy, dla uniknięcia ich zepsucia” (Raś, 2011b, s. 51).

W Królestwie Polskim istniały gubernialne, powiatowe i miejskie rady opiekuńcze. Ich celem było zapobieganie przestępczości oraz zwalczanie żebractwa i włóczęgostwa.

W latach 30. XIX w. powstały na wzór amerykański na terenie Królestwa Kongresowego pierwsze więzienia. W 1835 r. uruchomiono więzienie w Warszawie, składające się z 180 jednoosobowych cel i 24 izb. W 1836 r. utworzono więzienie w Sieradzu, funkcjonujące w ramach systemu auburnskiego. Było to trzecie w kolejności więzienie na terenie Europy pracujące w tym systemie. W 1844 r. powstało więzienie w Siedlcach, w 1846 więzienia w Płocku i Kaliszu. W każdym z więzień znajdowało się około stu cel. Polityka władz carskich względem Królestwa spowodowała, że system celkowy przetrwał właściwie do I wojny światowej, podczas gdy Europa, szczególnie od drugiej połowy XIX w., przyjmowała system progresywny.

Jednym z przejawów represji władz carskich w Królestwie po powstaniu listopadowym był Kodeks Kar Głównych i Poprawczych z 1847 r. Za próg odpowiedzialności karnej przyjęto w nim ukończenie 7. roku życia. Siedem artykułów dotyczyło okoliczności łagodzących względem nieletnich, którzy wedle ustawodawców mieli ponosić konsekwencje swych czynów w domach poprawy, wieżach i twierdzach. W teorii mieli być odizolowani od dorosłych więźniów, co w praktyce napotykało na wiele problemów. Na ogół przebywali razem z dorosłymi przestępcami. Odizolowanie nieletnich od dorosłych zainicjowano w Kielcach (1850). Oddział dla nieletnich, w wieku od 10 do 14 lat, utworzono tam z inicjatywy Franciszka Maternickiego. Chłopcy uczyli się czytać i pisać, rachowali, pobierali lekcje nauki śpiewu i religii, prowadzone przez miejscowego kapelana. Kieleckie osiągnięcia skłoniły władze Królestwa (Komisja Spraw Wewnętrznych) do wydania osobnego zarządzenia z 1853 r. w sprawie organizowania podobnych szkółek w pozostałych więzieniach. Brak środków spowodował, że dopiero kolejne zarządzenie Namiestnika Królestwa z 1858 r. skutkowało decyzją w sprawie nauczania nieletnich więźniów przez nauczycieli miejscowych, w więzieniach w Warszawie, Lublinie i Płocku (Mogilnicki, 1923, s. 303).

Instrukcje więzienne z końca lat 50. XIX w. zawierały dokładne wytyczne dotyczące separacji osób nieletnich (do lat 15) od pełnoletnich (osobne cele, nadzór personelu

więziennego). W 1860 r. wprowadzono kolejne zarządzenie, na mocy którego zezwalano na umieszczanie w szkółkach więziennych nieletnich do 14. roku życia. Dziewczęta mogły przebywać z chłopcami wyłącznie w szkółce pod nadzorem nauczyciela (Raś, 2011b, s. 52). W 1866 r. wprowadzono przepis dotyczący przytułków poprawczych, uznanych za placówki o charakterze dobroczynnym (Miklaszewski, 1891, s. 252). Przywilej zakładania przytułków otrzymały władze rządowe, towarzystwa, osoby prywatne i władze kościelne. Przytułki przeznaczone były przede wszystkim dla młodzieży skazanej. Czas pobytu w takim miejscu określał sąd. W 1892 r. zmieniono niektóre postanowienia dotyczące organizacji przytułków w tym względzie, że trafić do nich mogli nieletni w wieku od 10. do 17. roku życia, skazani uprzednio na osadzenie w więzi (Miklaszewski, 1891, s. 3–4). Odbywanie kary w przytułku poprawczym dla nieletnich w wieku od 10 do 14 lat, którzy popełniając czyn zabroniony prawem działali bez rozeznania, dopuszczał Kodeks Kar Głównych i Poprawczych z 1885 r. Nieletni mogli pozostawać w takich placówkach najdłużej do 18. roku życia. Ustawodawstwo związane z przytułkami okazało się skuteczne. Stopniowo zmniejszała się liczba nieletnich przebywających w zakładach wychowawczych.

W 1909 r. ogłoszono w Królestwie Polskim ustawę o zakładach wychowawczo-poprawczych (Walczak-Żochowska, 1988, s. 15). Za nieletnich uznano dzieci i młodzież w wieku od 10. do 17. roku życia. Zgodnie z wolą rodziców bądź sądu nieletni kierowani byli do zakładów poprawczych. Zwyczajowo pobyt w takiej placówce kończył się w wieku 18 lat. Precedens dotyczył skazanych za żebractwo i włóczęgostwo, którzy mogli przebywać w takiej placówce nawet do 21. roku życia. Zakłady opiekuńczo-wychowawcze zajmowały się elementarną edukacją. Nadzór nad tymi placówkami sprawowali inspektorzy w ramach Głównego Zarządu Więziennictwa. Do wybuchu I wojny światowej w 1914 r. nie zmieniono zasad postępowania wobec nieletnich w Królestwie Polskim. Po ustąpieniu wojsk carskich z Królestwa w 1915 r. działacze polscy, na czele z Mikołajem Korenfeltem, przystąpili do organizowania sądów dla nieletnich. Nie zostały one jednak utworzone na skutek decyzji niemieckich władz okupacyjnych (Mogilnicki, 1923, s. 327).

Królestwo Polskie było, na tle trzech zaborów, miejscem, w którym postępował najszybszy rozwój myśli i praktyki resocjalizacyjnej. Osobiste zasługi w zapobieganiu demoralizacji dzieci i młodzieży wniósł Fryderyk Skarbek i Stanisław Jachowicz.

Fryderyk Florian Skarbek (1792–1866) pochodził z rodziny ziemiańskiej. Odebrał staranną edukację między innymi u ojca Fryderyka Chopina – Mikołaja. Uczył się w Liceum Warszawskim Samuela Bogumiła Lindego, odbył studia ekonomiczne w Paryżu. Wykładał w nowo utworzonej Szkole Prawa, zaś w 1818 r. objął katedrę ekonomii w Uniwersytecie Warszawskim (Schiller, 1998, s. 40). Był członkiem Towarzystwa Przyjaciół Nauk (TPN) i autorem wielu cenionych prac z dziedziny ekonomii. Prócz pracy naukowej i zainteresowań literackich zajmował się problematyką przestępczości, więziennictwa i ubóstwa. W 1822 r. opublikował pierwszą pracę poświęconą zagadnieniu demoralizacji *O poprawie moralnej winowajców w więzieniach*. Przedstawił w niej autorski projekt reformy więziennictwa w Królestwie Polskim, w którym domagał się humanitarnego traktowania więźniów. W 1827 r. wydał kolejną książkę *O ubóstwie i ubogich*, w której poddał analizie przyczyny włóczęgostwa i życia w nędzy, których skutkiem była bardzo często przestępczość. Wzorując się na pracy Patricka Colquhouna

(1745–1820) *O policji londyńskiej* starał się – szukając środków zaradczych dla demoralizacji i przestępczości w społeczeństwie – zainteresować opinię publiczną zagadnieniem profilaktyki, kształtowania etosu pracy i przedsiębiorczości, poprawą przygotowania i przysposobienia zawodowego oraz zatrudnienia (za: Raś, 2011b, s. 33; Skarbkę, 1827). Poglądy Skarbkę zyskały przychylność i wsparcie członków TPN oraz ministra spraw wewnętrznych Tadeusza Antoniego Mostowskiego, który polecił Skarbkę przeprowadzenie inspekcji więzień na terenie Królestwa i za granicą. W 1828 r. Skarbkę rozpoczął dwuletnią podróż zagraniczną, podczas której zwiedził więzienia, zakłady dobroczynne i placówki wychowawcze w Niemczech, Francji, Holandii, Belgii, Austrii i Danii. Szczególną uwagę zwrócił na zakład berliński, założony w 1825 r. z inicjatywy Związku do Wychowania Moralnie Zaniedbanych Dzieci (*Verein zur Erziehung Sittlich-Verwahrloster Kinder*). W zakładzie przebywało około 50 dzieci w wieku od 6 do 16 lat. Skarbkę (1830, s. 31), opisując stosowane tam metody wychowawcze, pisał: „Główne zasady postępowania przy dopełnianiu tych ważnych zamiarów s. te: iż należy ile możności unikać srogiego obchodzenia się z dziećmi i tylko w koniecznej potrzebie używać środków karzących, że nie masz żadnej nagrody za dobre postęпки, tylko wymaganie ścisłego wypełnienia obowiązków; że wychowawcy ciągle mają być zatrudniani, tak aby i umysł ich był zajęty i od błąkania po bezdrożach zgorzenia odwiedziony”.

Efektom podróży zagranicznej Skarbkę (1830, s. 31) było obszerne sprawozdanie, które zaprezentował na forum TPN, jako „Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień”. Charakteryzując zakład berliński Skarbkę wspominał o dyrektorze tej placówki P. Kopfie, który „miał szczególny dar jednania sobie miłości wychowawców swoich i przywiedzenia ich poprawy li tylko łagodnym, ojcowskim obchodzeniem się z nimi” (tamże, s. 32). Celem tworzenia zakładów wychowawczych miało być ograniczenie liczby więzień, gdyż jak pisał Skarbkę: „Więzienie osobne dla młodych winowajców nie odpowiada temuż celowi, bo samo wyobrażenie hańby, do każdego więzienia przywiązane, przytłumia lub utrudnia rozwinięcie szlachetnych uczuć i wzbudza uprzedzenie przeciwko młodzieży – chociaż poprawionej, z więzienia wychodzącej – u tych, którzy by ją zatrudnić mogli” (tamże, s. 33).

Poglądy prezentowane przez Skarbkę zostały dobrze przyjęte. Dowodem tego była nominacja na asesora wręczona mu przez Komisję Rządową Spraw Wewnętrznych. Od 1829 r. pełnił również stanowisko referendarza Rady Stanu Królestwa, zajmując się sprawami więziennictwa i szpitalnictwa. Dzięki jego osobistym staraniom w 1829 r. powstało Towarzystwo Wspierające Dzieci Moralnie Zaniedbane. Towarzystwo to miało swój współdziałal w organizacji Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci. Idee pracy z dzieckiem moralnie zaniedbanym przedstawił w *Odezwie dla przyjaciół ludzkości o stworzeniu stowarzyszenia mającego się zająć dziećmi zaniedbanymi* (Skarbkę, 1937, s. 192).

Owoce kilkudziesięcioletniej pracy Skarbkę na rzecz reformy systemu więziennictwa były między innymi zakłady więzienne, utworzone w Warszawie, Sieradzu, Siedlcach (1844), Kaliszu (1846) i Płocku (1846). Inne zakłady (m.in. w Kielcach i Janowie) poddał daleko idącej modernizacji, w duchu rozwiązań amerykańskich (pensylwańskich) i systemu celkowego dopasowanego do rodzimych uwarunkowań. Skarbkę zniósł milczenie więźniów przy pracy, zakazał stosowania kar cielesnych

i zorganizował w więzieniach warsztaty rzemieślnicze. Postulował prowadzenie rzetelnej obserwacji, przygotowanie kadr pedagogicznych i zorganizowanie właściwej opieki penitencjarnej i postpenitencjarnej dla nieletnich (Czerwiec, 1958, s. 68). Wskazywał na potrzebę zakładania szkół więziennych dla młodocianych, których nauczycielami mieli być inni skazani. Występował w obronie godności więźniów, których wykorzystywano przy robotach publicznych, a mniej interesowano się ich stanem duchowym i sytuacją materialną. Sprawą tą miał zająć się specjalny komitet złożony ze służb policyjnych, więziennych i przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości.

Skarbek, jako inspektor więziennictwa w Królestwie Polskim, bezsprzecznie przyczynił się do unowocześnienia więzień, poprawy warunków lokalowych i śmiertelności wśród skazanych (za: Raś, 2011a, s. 34–35).

Skarbek przez większość życia nie angażował się w działalność polityczną w Królestwie. Władze carskie przychylnie patrzyły na prowadzoną przez niego reformę więziennictwa. W 1846 r. Skarbek wziął udział w I Kongresie Penitencjarnym we Frankfurcie. Tezy przez niego zaproponowane zyskały aprobatę uczestników Kongresu, którzy uznali wyższość systemu pensylwańskiego nad auburnskim. Skarbek, wypowiadając się na temat reformy systemu opieki dla nieletnich, szczególną troską obdarzał dzieci z ubogich rodzin. Uważał, że powinno się zapewnić im elementarną edukację, wydzwignąć z biedy, między innymi przez zdobycie zawodu. Apelował o utworzenie specjalnej instytucji zajmującej się wychowaniem dzieci zdemoralizowanych i przestępczych. Ostatecznie w 1830 r. z inicjatywy Skarbka utworzono w Warszawie zakład dla moralnie zaniedbanych, na czele którego stanął Stanisław Jachowicz (1796–1857).

Jachowicz pochodził z rodziny szlacheckiej. Po nagłej i przedwczesnej śmierci ojca szczególnie wpływ na kształtowanie jego osobowości wywarła matka. W młodości uczęszczał do szkoły obwodowej w Rzeszowie, a następnie do gimnazjum w Stanisławowie. W czasie edukacji we lwowskim liceum, którą rozpoczął w 1814 r., uformował swoją patriotyczną osobowość. Aktywnie włączył się w życie kulturalne lwowskiej inteligencji. Organizował przedstawienia, pisał wiersze, tłumaczył utwory łacińskie, należał do tajnego związku literackiego (Kaniowska-Lewańska, 1983, s. 26). W 1818 r. przybył do Warszawy, gdzie podjął pracę w Biurze Prokuraturii Królestwa Polskiego. Praca ta nie dawała mu satysfakcji. W 1819 r. został nauczycielem w konwiktie pijarów na Żoliborzu. Udzielał prywatnych lekcji. W duchu pedagogiki naturalnej Rousseau twierdził, że: „Gdzie nie ma miłości i ufności, tam żadna najkunsztowniejsza metoda nie poradzi” (tamże, s. 77). Jednocześnie podjął działalność polityczną i wstąpił do Związku Wolnych Polaków. W 1823 r. organizacja ta została rozwiązana przez władze carskie a Jachowicz otrzymał zakaz pracy na posadzie państwowej. W 1824 r. zdał egzamin państwowy i bez reszty poświęcił się pracy pedagogicznej. W 1826 r. wydał *Bajki i powiastki* (Jachowicz, 1826). Po nagłej śmierci małżonki i syna skupił się na pracy literackiej. W 1827 r. wydał *Bajki, przypowieści i powieści. Pamiętnik dla dobrych dzieci*. W ramach „Tygodnika dla Dzieci” podjął współpracę z Klementyną Tańską. Praca wydawnicza stała się dla Jachowicza podstawowym źródłem utrzymania. Od stycznia 1830 r. wydawał codzienną gazetkę dla dzieci, znaną jako „Dziennik dla Dzieci”. Na łamach tego pisemka popularyzował idee pracy wychowawczej z dziećmi moralnie zaniedbanymi.

Obejmując w połowie 1830 r. zakład dla nieletnich wspierał walkę o niepodległość w trakcie powstania listopadowego (Kaniowska-Lewańska, 1986, s. 64). Na łamach „Dziennika dla Dzieci” informował o przebiegu walk. Uczestniczył w pracy Związku Dobroczyńności Patriotycznej, założonym z inicjatywy Klementyny Tańskiej-Hoffmanowej. Pomimo przegranej wojsk polskich, do końca, na łamach licznych publikacji, uzasadniał sens walki powstańczej. Jachowicz uznawany za przeciwnika caratu nie otrzymał zgody na pracę nauczycielską w placówkach rządowych. Udzielał prywatnych lekcji, zajmował się działalnością literacką oraz włączył się w działalność w Warszawskim Towarzystwie Dobroczyńności. Praca w Towarzystwie stanowiła dla niego azyl przed prześladowaniami politycznymi.

W 1833 r. Jachowicz założył Szkołkę dla Sierot. Były to przede wszystkim dzieci, które straciły rodziców podczas powstania listopadowego. Szkołka rozwijała się dzięki osobistemu zaangażowaniu Jachowicza, który zbierał fundusze organizując koncerty, teatryki i licytacje. Z czasem Szkołka dla Sierot przekształciła się w szkołę o charakterze rzemieślniczym. Jej wychowankowie posiadali książeczki oszczędnościowe a zdeponowane na nich środki pozwalały im na zakładanie warsztatów rzemieślniczych. Jachowicz dbał o wysoki poziom nauczania. Starannie dobierał nauczycieli. Uczniowie poznawali prawdy wiary katolickiej i zasady postępowania moralnego. Swą pomocą dla uczniów stanowiły poradniki Jachowicza *Książeczka dla rzemieślnika* oraz *Rozrywki dla młodzieży rzemieślniczej* (Kalinowski, 1998, s. 46).

Wieloletnie zaangażowanie Jachowicza w pracę na rzecz dzieci nie uszło uwadze władz. W 1842 r. uhonorowano go orderem i zaprzestano represjonowania (tamże, s. 50). Poparcie jakie udzielił powstaniu krakowskiemu (1846) i Wiośnie Ludów (1848) spowodowało, że zakazano mu działalności wydawniczej.

Piśmiennictwo Jachowicza miało ogromne znaczenie. W swoich bajkach i powiastkach popularyzował idee pracy, solidaryzmu społecznego, szacunku względem drugiego człowieka i miłości ojczyzny. Był przeciwnikiem karcenia dzieci. Uważał, że dzieci powinny otrzymać ogólny zasób wiedzy na poziomie elementarnym, łącznie z przygotowaniem zawodowym. Kształtowanie osobowości wychowanka opierał na stosowaniu wzmocnień pozytywnych, w tym nagród i pochwał. Od nauczycieli oczekiwał gruntownej wiedzy, a nade wszystko życzliwości i miłości wobec dziecka.

Skarbek i Jachowicz byli współtwórcami Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci na Mokotowie. Instytut, którego pomysł utworzenia zgłosił Skarbek w końcu 1828 r., nawiązywał organizacyjnie do zakładu berlińskiego, założonego w 1825 r. Za historyczny pierwowzór tej placówki na ziemiach polskich można by uznać warszawski sierociniec, prowadzony przez bractwo św. Benona od 1629 r. Skarbek, wypowiadając się na forum TPN w sprawie organizacji takowej placówki na ziemiach polskich, powiedział: „Pomnijcie na to, że kto poprawia moralnie zepsute dziecko, ten wraca społeczeństwu użytecznego człowieka, a zmniejsza liczbę nieprzyjaciół jego” (za: Kalinowski, 1998, s. 53). Inicjatywę powołania tej placówki poparło grono wybitnych osób, na czele z ks. Adamem Czartoryskim, hr. Andrzejem Zamoyskim, Szczepanem Wiśniewskim, hr. Tadeuszem Antonim Mostowskim. Dzięki publicznym składkom i ofiarności darczyńców w ciągu niespełna półrocza udało się zebrać odpowiednie fundusze na ustanowienie Instytutu. Po uzyskaniu zgody władz administracyjnych zakupiono budynek przy ul. Okopowej w Warszawie. W połowie 1830 r., na stronach „Kuriera Warszawskiego”,

ukazało się sprawozdanie ukazujące postęp prac. Bezpośrednie kierownictwo nad Instytutem przekazano wówczas Jachowiczowi, który na łamach „Dziennika dla Dzieci” napisał do swych potencjalnych czytelników: „I wy w początku wieku waszego nie macie pięknych uczuć, nie umiecie myśleć. Dobre przykłady i nauki rozwijają zdolności i uczucia. Ale niech wam nie brakuje na dobrych chęciach, niech się nie znajdzie w sercu gorliwość, wtedy wszystko na próżno, wiecznym, że tak rzeknę, będziecie głazem (...). Świętych obowiązków cnoty uczcie się w czynnym życiu z dobrych przykładów, a przestrogi w książkach zawarte niech wam je tylko przypomną (...). Czytajcie z upodobaniem, zastanawiajcie się nad wszystkim, rozróżniajcie, co dla waszego wieku pisane” (1830, s. 164).

Uroczyste otwarcie placówki odbyło się w dniu 1 października 1830 r. Naukę rozpoczęło 10 wychowanków. Placówka dysponowała limitem 50 miejsc. Dwa miesiące później wybuchło powstanie listopadowe. Instytut najprawdopodobniej wstrzymał działalność w marcu 1831 r. Wskutek działań wojennych budynek uległ spaleniu. Ponowne otwarcie zakładu odbyło się w 1834 r., instytut zlokalizowano przy ul. Konwiktorskiej, w pałacu Chodkiewiczów. Po 10 latach obiekt przeniesiono na ul. Ordynacką do byłego Domu zdrowia. Od 1854 r., dzięki wsparciu Julii i Ksawerego Pusłowskich, Instytut zlokalizowano we wsi Królikarnia. Majątek placówki obejmował od tego czasu dom mieszkalny, 49 morgów ziemi, dochód finansowy w kwocie 6 tys. rubli rocznie od odsetek kapitałowych. Dalszy rozwój zakładu był bardzo pomyślny. Dzięki finansom publicznym, wsparciu Ksawerego Pusłowskiego, Antoniego Frenkla zebrano ponad 30 tys. rubli, za co można było wznieść okazały gmach. W końcu 1862 r. odbyło się uroczyste otwarcie nowego budynku, wybudowanego według projektu uznanego architekta Hanryka Marconiego, w pobliżu świątyni na Mokotowie. W Królikarni urządzono ogród doświadczalny, zwany kolonią Ksawerów, ku upamiętnieniu Ksawerego Pusłowskiego. W ten sposób zabezpieczono byt materialny placówki na kolejne lata. W 1870 r. nadzór nad Instytutem przejęła stołeczna Rada Miejskiej Dobroczynności Publicznej, zaś od 1907 r. opiekę nad placówką przejął magistrat warszawski.

Działalność Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci od 1830 do 1914 r. uzależniona była od wydarzeń społeczno-politycznych. Znajduje to odbicie w pierwszych latach funkcjonowania zakładu, gdy parokrotnie zmieniał swą siedzibę. Pierwszą, dosyć wyrazistą cezurę w pracy Instytutu, stanowi trzydziestoletni okres między powstaniem listopadowym i styczniowym. Na charakter i organizację placówki w tym okresie miał wpływ Fryderyk Skarbek, a następnie, w 1835 r. Jewgienij Aleksandrowicz Gołowin, kierujący Komisją Rządową, z ramienia której wyszła instrukcja w sprawie *Urządzenia wewnętrznego porządku i karności dla oddziałów moralnie zaniedbanych dzieci przy Domu przytułku i pracy* (Niedole dziecięce, 1882, s. 206). Do Instytutu kierowano wychowanków ukaranych sądownie. Przyjmowano pozbawionych władzy rodzicielskiej i młodzież ze złymi skłonnościami w zachowaniu. Wychowankowie przebywali w odosobnieniu, nosili jednakowe stroje opatrzone numerami. Chodziło o to, aby zapewnić im anonimowość po opuszczeniu zakładu. Każdy miał własną kartotekę, nazywaną hipoteką, w której znajdował się zapis informacji biograficznych o wychowanku. Metody wychowawcze opracowano na podstawie systemu celkowego. W porze dziennej wszyscy poddawani byli ścisłemu nadzorowi personelu, nocą zamykano ich w pojedynczych celach. Posiłki były na ogół bardzo skromne a rodzice nie mieli prawa przesyłania do-

datkowych racji żywności, a także odwiedzin swych dzieci. Warunkiem opuszczenia zakładu było poprawne sprawowanie i pozytywna opinia Rady Opiekuńczej. Przez pierwsze kilkadziesiąt lat w zakładzie przebywało od 40 do 50 wychowanków. Placówka działała w tym okresie według szczegółowo opracowanego regulaminu, opartego na wzorcach więziennych. Dzień rozpoczynał się przed 6 i kończył o 21. W pracy wychowawczej przyjęto zasadę, że dobre zachowanie jest normą i nie ma powodów do nagradzania takiej postawy. Za wszelkie uchybienia stosowano kary (chłosta, pozbawienie posiłku, zakaz opuszczania sali, zamknięcie w celi o chlebie i wodzie). Karę chłosty stosowano w wyjątkowych okolicznościach i wymierzał ją nadzorca. Ważny czynnik wychowawczy stanowiła praca fizyczna. Wychowankowie Instytutu brali udział we wszystkich pracach porządkowych. Ucząc się rzemiosła mieli szanse na wyuczenie się konkretnych umiejętności a nawet uzyskanie kwalifikacji czeladniczych. Uważano, że osoba, która chętnie wykonuje wszelkie polecenia i angażuje się w różne prace, znajduje się na dobrej drodze do poprawy charakteru. Całość zajęć dziennych dopełniała nauka religii i nabożeństwa.

Na naukę przeznaczano w Instytucie 4 godziny dziennie. Program obejmował: religię, czytanie i pisanie w języku polskim, rosyjskim, śpiew i muzykę kościelną, podstawy arytmetyki i geometrii. Pozostałe 4 godziny, między 10 a 12 i 15 a 17, przeznaczone były na naukę rzemiosł: koszykarstwa, stolarstwa, ślusarstwa, malarstwa, szewstwa, zduństwa, ogrodnictwa i hodowli jedwabników. Godziny wieczorne zarezerwowano na ćwiczenia wojskowe, musztrę i gimnastykę. Gdy w Instytucie zorganizowano oddział dla dziewcząt, zlokalizowano go w przeciwległym skrzydle budynku.

Pomimo surowego regulaminu wszelkie prace i zadania dobierano do możliwości dziecka. Przepisy nakazywały łagodność i sprawiedliwość w kontaktach z podopiecznymi. W latach 1835–1862 w zakładzie przebywało 2018 wychowanków, wśród nich 418 przeszło naukę zawodu, 79 podjęło naukę ogrodnictwa i rolnictwa, 31 powróciło do domu rodzinnego. Reszta zbiegła z zakładu lub zmarła (Walczakiewicz, 1898, s. 64).

Wyraźne zmiany w organizacji placówki wprowadzono w 1862 r., wraz z przeniesieniem zakładu do nowego budynku na Mokotowie. Zamiast pojedynczych cel wychowankowie mieli do dyspozycji dwie obszerne sypialnie. Tym samym system celkowy stracił rację bytu. Sytuacja ta wymusiła zmiany w dotychczasowym regulaminie. Opracowaniem nowych przepisów i programu wychowawczego zajęli się wychowawcy Tymoteusz Rodziszewski i Zygmunt Zajewski oraz lekarz Józef Stummer. Uznali, że optymalnym sposobem na poprawienie charakteru podopiecznych będzie praca. W Królikarni powstała specjalna kolonia, w której przebywało na stałe od 10 do 16 chłopców, zajmujących się pod nadzorem ogrodnika uprawą roślin, hodowlą pszczół i jedwabników. Produkty uzyskiwane z Królikarni sprzedawano, podnosząc dochód całego Instytutu, a także wykorzystywano w codziennym żywieniu podopiecznych (Kalinowski, 1998, s. 58). Kierunek szkolenia zawodowego i edukacji elementarnej podtrzymano w latach następnych. Wyprodukowane przez młodzież artykuły rzemieślnicze przez lata uzupełniały wyposażenie zakładu.

W latach 80. XIX w. wprowadzono dalsze zmiany w systemie wychowawczym placówki. Pracowano nad nowym systemem wychowawczym, wyraźnie odchodzącym od sztywnych reguł regulaminu z 1835 r. W działaniach tych brali udział prof. Walenty Minklaszewski, inspektor szkolny Mikołaj Hornberg, kierownik zakładu Tomasz Koźmiński

i ksiądz Franciszek Kaczyński. Pracę z wychowankiem oparli na wyrozumiałości i szacunku. Zerwano ostatecznie z systemem celkowym, zastępowanym elementami progresji. Wprowadzono nowe kryteria podziału wychowanków na 4 grupy, zależnie od zachowania. Zmianę przynależności do konkretnej kategorii zapisywano na specjalnych tablicach. Na czarnej tablicy zapisywano nazwiska najbardziej zdemoralizowanych wychowanków. Odnotowani na tablicy białej i srebrnej wskazywali na poprawę. Złota tablica zarezerwowana była dla najlepszych. Przechodzeniu między poszczególnymi kategoriami towarzyszyły nagrody pieniężne, urlopy i inne (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 60). Zmiany w rozkładzie dnia uwzględniały naukę, pracę warsztatową, wspólne modlitwy, czas przewidziany na posiłki. Osobne godziny przeznaczono na rekreację i zabawy, lekcje gimnastyki i śpiewu. Wyżywienie stało się bardziej urozmaicone, znacznej poprawie uległy też warunki mieszkaniowe (tamże, s. 61).

W końcu XIX w. zmniejszył się budżet Instytutu. Dla poprawienia sytuacji finansowej organizowano zbiórki pieniężne. Nie dawały one jednak spodziewanych dochodów. Sytuacja poprawiła się w 1907 r., po przejęciu placówki przez władze miasta. Jednocześnie Instytut tracił na znaczeniu jako placówka wychowawcza i stawał się narzędziem rusyfikacji wychowanków. Coraz częściej pensjonariuszami placówki zostawały osoby ubogie, a nie „złodzieje, włóczęgi, próżniaki”, dla których organizowano pierwotnie zakład (tamże, s. 71).

Tuż przed wybuchem I wojny światowej próbowano przywrócić Instytutowi, w którym przez wiele lat ogromną rolę odgrywało przysposobienie do pracy i praca fizyczna, dawną świetność. O losie placówki przesądziły działania wojenne (I wojna światowa) i ewakuacja wojsk rosyjskich z Królestwa. Zakład został przeniesiony w głąb Rosji.

Rozwój myśli resocjalizacyjnej w Królestwie Polskim w drugiej połowie XIX w. kształtował się pod dużym wpływem działaczy Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych (TOR). Z inicjatywą utworzenia Towarzystwa wystąpiło dwu znanych opinii publicznej działaczy: Józef Wieczorkowski (1804–1883), prezes Sądu Apelacyjnego w Królestwie, oraz książę Tadeusz Lubomirski. Towarzystwo powstało w dniu 20 lutego 1871 r. na podstawie postanowienia w sprawie przytułków poprawczych z 1866 r. Zgodnie z zapisami statutowymi Towarzystwo stawiało sobie za cel „pracować nad moralną poprawą dzieci płci obojga, które za występki przez sąd na karę skazane zostały, tudzież nad polepszeniem losu nieletnich żebraków i włóczęgów bez przytułku” (za: Bobrowska-Nowak, 1979, s. 78). Sposobem na skuteczną poprawę dzieci miało być wychowanie oparte na rozwoju fizycznym, moralnym i umysłowym. Ważne miejsce w systemie wychowawczym przypisano praktycznej nauce zawodu, realizowanej w zakładanych przez Towarzystwo osadach rolnych i przytułkach rzemieślniczych. Pierwszym prezesem Towarzystwa został Józef Mianowski a wśród członków założycieli znaleźli się: Ludwik Górski, hr. Władysław Krasiński, Leopold Kronenberg, hr. Hortensja Małachowska, hr. Tadeusz Lubomirski, hr. Aleksandra Potocka, Jan Blach. Honorowe członkostwo przypadło: Józefowi Wieczorkiewiczowi, Józefowi Mianowskiemu, Adamowi Goltzowi, Aleksandrowi Moldenhawerowi. Do współpracy zaproszono, jako specjalistów, Bernarda Handke, Franciszka Maternickiego i Jana Pąplńskiego (*Ustawa Towarzystwa Osad Rolnych...*, 1872).

Od początku działalności Towarzystwa podjęto działalność popularyzatorską, aby zaprezentować opinii publicznej kierunki prac realizowanych na rzecz dzieci moralnie

zaniedbanych. Cel ten realizowano na różne sposoby, między innymi w formie ogłoszeń prasowych, drukowanych na łamach „Kuriera Warszawskiego”, „Gazety Warszawskiej”, „Ekonomisty”, „Gazety Sądowej” i innych. Towarzystwo wydawało również własny „Rocznik”. Akcji tej patronowali wybitni pisarze, a wśród nich Henryk Sienkiewicz, Eliza Orzeszkowa, Maria Konopnicka, Bolesław Prus, a także prezydent Warszawy Sokrates Starynkiewicz. Środki pozyskiwano również z organizowanych występów artystycznych. Uzyskane pieniądze pozwoliły na budowę zakładu wychowawczego w Studzieńcu pod Skierniewicami. Uroczyste wmurowanie kamienia węgielnego miało miejsce w dniu 9 czerwca 1874 r. Na dyrektora nowo powstającego zakładu powołano Zygmunta Zajewskiego, nauczyciela Instytutu Moralnie Zaniedbanych Dzieci na Mokotowie. Zanim powstał gmach zakładu studzienickiego, Zajewski został wysłany w podróż służbową na zachód Europy celem poznania systemów wychowawczych. Decyzję w tej sprawie podjął zespół kierowany przez Walentego Miklaszewskiego (1839–1923), profesora prawa karnego Szkoły Głównej w Warszawie. Zarys organizacyjny placówki miał być oparty na wzorcach najlepszych placówek wychowawczych Europy. Szczególną rolę przypisano poznaniu organizacji francuskiej kolonii w Mettray, w dalszej kolejności organizacji niemieckiego „Szarego Domu” oraz placówek szwajcarskich.

W dniu 14 maja 1876 r. miało miejsce uroczyste otwarcie Osady Rolniczo-Rzemieślniczej w Studzieńcu. Obiekt składał się z sześciu murowanych budynków, stajni, drewnianej stodoły, domku dla stróża, domu administracyjnego i baraku. Osada została zlokalizowana w ładnej, zielonej okolicy. Cały teren został ogrodzony płotem (Łastik, 1965, s. 15). Zakład w Studzieńcu miał charakter domu poprawczego dla nieletnich przestępców. Statut placówki był owocem prac grupy polskich specjalistów z zakresu prawa, a także pedagogów i psychologów. Regulamin był bardzo drobiazgowy i obejmował całość zagadnień związanych z działalnością zakładu.

Wychowankowie zostali podzieleni na kilkunastoosobowe grupy, zwane na wzór francuski rodzinami. Kryterium przynależności do poszczególnych grup stanowiły: wiek, cechy charakteru i stopień zepsucia moralnego. Na czele każdej z grup stał wychowawca, „ojciec rodziny”, posiadający kwalifikacje pedagogiczne. Razem z chłopcami zamieszkiwał jeden domek (Dukaczewski, 1990, s. 143).

Zastosowany w Studzieńcu system wychowawczy miał charakter progresywny. Wychowankowie podlegali kategoryzacji na klasy. Świeżo przyjęci trafiali do klasy pierwszej. Weryfikacja progresji w zachowaniu odbywała się comiesięcznie. Jednym z wyznaczników poprawy były uzbierane pieniądze. Awans do wyższej klasy był równoznaczny z przyznaniem nowych przywilejów. Zewnętrznym atrybutem pozwalającym na rozpoznanie członkostwa w danej klasie były naszywki na ubraniu. Uchybienie prowadziło do regresji. Wychowanek awansowany lub zdegradowany do niższej klasy pozostawał jednak w tej samej rodzinie. Podział na klasy nie był równoznaczny z podziałem na rodziny, w których mogli tym samym przebywać chłopcy należący do różnych klas. Takie postępowanie miało na celu utrzymanie ciągłości wychowawczej. Pobyt w tej samej rodzinie mógł stanowić dla zdegradowanych dodatkowy bodziec do pracy nad sobą, a dla chłopców awansowanych w obrębie klas był dodatkowym wzmocnieniem pozytywnej postawy.

Oddziaływanie wychowawcze nakierowane było na jednostkę i grupę uczniów. Grupie, która okazała się najlepsza w tygodniu, przysługiwały określone uprawnienia.

Najlepsi chłopcy mogli brać udział w pracy samorządu i sądów koleżeńskich oraz kółek samokształceniowych.

Katalog nagród obejmował przywilej częstszej korespondencji, korzystania z biblioteki, zwiększenie racji żywnościowych i większej częstotliwości otrzymywania paczek przesyłanych z domów rodzinnych. Za łamanie regulaminu (hałas, ucieczki, nieposłuszeństwo, kradzież) stosowano upomnienia, nagany, czasową izolację od kolegów, zmniejszenie zarobków i racji żywnościowych, degradację do niższej klasy. W pierwszym regulaminie zakładu, opracowanym przez Miklaszewskiego, zabraniano stosowania chłosty. Jednakże po kilku latach, na wniosek Towarzystwa, władze carskie wydały pozwolenie na jej stosowanie. Pierwszy raz karę tę wykonano w dniu 13 lutego 1878 r. W końcu XIX w. kara chłosty stała się niestety głównym czynnikiem odstraszającym niepokornych i jednym z głównych powodów licznych ucieczek wychowanków.

Podopieczni zakładu studzienickiego objęci byli opieką postpenitencjarną. Każdy z wychowanków posiadał własną kartotekę. Pod kierunkiem wyznaczonego mu opiekuna odbywała się jego adaptacja społeczna do czasu, gdy ukończył 21 lat. W sprawozdaniu z 1899 r. pisano: „Odtąd zaczyna się dla opiekuna długa, mozolna praca: odwiedziny chłopca na miejscu, okresowe stawiennictwo jego u opiekuna, poznawanie skłonności i zamiarów chłopca (...) wnikanie w drobne jego potrzeby życia codziennego, zaspokajanie możliwie choćby częściowo owych potrzeb w postaci zasiłków pieniężnych lub w naturze, narady, listy polecające, rekomendacyjne itd. Drobiazgi te niekiedy nic prawie nie znaczące, choć nieraz bardzo uciążliwe dla opiekuna, w całości jednak ułatwiają niezmiernie poznanie natury i skłonności chłopca (...) zaś dla byłego wychowanka (...) wytwarzają w miejscu nowego jego pobytu nową jakąś ożywczą atmosferę moralną, jakieś środowisko poza rodziną i warsztatem, tym bardziej pożądaną, jeżeli rodzina nie stoi na odpowiedniej wysokości moralnej” (za: Tomasiak, 1976, s. 97).

Regulamin nakazywał, aby nauczyciele i wychowawcy obchodzili się z podopiecznymi jak z własnymi dziećmi. Ich zachowanie miało stanowić wzór do naśladownictwa. Nauczanie oparto na zasadach pogłębienia, tak aby żaden z wychowanków nie czuł się gorszy i aby nie pozostawał w tyle za innymi w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Nauczyciele rzemiosła przysposabiali uczniów do zawodu. Wyroby ze Studzieńca (kołodziejskie i stolarskie) trafiały na liczne wystawy. W pracy wychowawczej starano się odzwyczajać chłopców od złych skłonności i wdroyć ich do pracy, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej. Kształtowano w nich postawy poczucia odpowiedzialności, poszanowania wobec drugiego człowieka, a także wobec zwierząt i natury. Profil nauczyciela trafnie określił Zygmunt Zajewski: „Chodzi tu nie tylko o kwalifikacje ich naukowe, lecz przede wszystkim o zamiłowanie zawodu wychowawczego, należyte pojęcie szczytnego posłannictwa nauczyciela wymagającego prawdziwego poświęcenia, nieledwie zaparcia się samego siebie” (za: Łastik, 1965, s. 51). W pierwszym roku przyjęto do zakładu 9 wychowanków, w 1877 r. było ich 50, w 1882 r. – 118, w 1887 r. – 143, w 1892 r. – 155, a od 1896 r. – 200.

Przez kilka dziesięcioleci osada w Studzieńcu rozwijała się bardzo pomyślnie. W końcu XIX w. zakład znany był na ziemiach polskich, a także w wielu krajach Europy. Sukces ten był rezultatem trafnych rozwiązań organizacyjnych, starannego doboru kadry oraz rzetelnej pracy pedagogicznej. W 1883 r. publiczną pochwałą dla zakładu studzienickiego nadesłał galicyjski Sejm Krajowy. Podobne pochwały przesłano z Pe-

tersburga oraz z Paryża. Dyrektor Głównego Zarządu Więzień w Petersburgu pisał: „Spomiędzy wszystkich przytułków poprawczych, jakie zwiedziłem, ten zrobił na mnie najlepsze wrażenie, przekonawszy mnie zupełnie o właściwości przedsięwziętych tu środków wychowania i poprawy” (za: Tomasiak, 1976, s. 100–101).

Organizację zakładu studzienickiego uznawano przez kilka dziesięcioleci – wzorem Mettray – za modelową. Miklaszewski wspominał w 1882 r.: „Zakład studzienicki, którego system i działalność jest znana daleko poza granicami kraju naszego, wydał już setkę użytecznych pracowników na niwie społecznej” (za: Dukaczewski, 1990, s. 145). Należy jednakże zauważyć, że rzeczywistość była dużo bardziej smutna, o czym świadczy praca zbiorowa *Niedole dziecięce* (1882). Jej autorzy nakreślili pesymistyczny obraz opieki społecznej nad dziećmi w Królestwie Polskim.

Pierwsze niekorzystne symptomy w funkcjonowaniu placówki pojawiły się w końcu XIX w. Piotr Suchan, związany z działalnością zakładów wychowawczych, stwierdził, że: „kiedy nie stało Wieczorkowskiego i Miklaszewskiego, kiedy zabrakło dyrektorów tej miary, co wspomniany już poprzednik Zygmunt Zajewski, Ksawery Nalepiński czy Władysław Skłodowski zaczął się zmierzchać Studzieńca. Instrukcja Miklaszewskiego była znakomitym narzędziem w rękach ludzi, którzy umieli się nią posługiwać. Kiedy jednak zabrakło umiejętności wykonawców, stała się instrumentem bez wartości i w konsekwencji zupełnie o niej zapomniano. Zaczęła się huśtawka pedagogiczna ze wszystkimi ujemnymi następstwami. Po raz pierwszy w sposób szczególnie jaskrawy nastąpiły one w roku 1906, przy braku kierunku wychowawczego i słabości kierownictwa, doprowadziły do trwałego buntu wychowanków. Po przeżytych wówczas wstrząsie osada studzienicka nie wróciła już do równowagi” (za: Kalinowski, Pełka, 2003, s. 73). Na trudną sytuację zakładu w Studzieńcu miały wpływ różnorodne uwarunkowania. Kadra kierownicza nie potrafiła opanować konfliktów między wychowankami, często instrumentalnie wykorzystywała karę chłosty. Zgodnie z regulaminem z 1898 r. za palenie papierosów wymierzano 17 uderzeń batem, za próbę ucieczki 9, za kradzież 2 uderzenia. W 1903 r. za ucieczkę groziło 25 uderzeń, za kłamstwo – 5, lenistwo i opór – 4, za kradzież 2 uderzenia. Karę wykonywano w sposób haniebny. Chłopiec rozciągnięty był na specjalnym zydłu i podtrzymywało go kilku dorosłych mężczyzn (tamże, 2003, s. 74).

Na przełomie XIX i XX w. atmosfera w zakładzie była coraz gorsza. Poza licznymi ucieczkami (sięgającymi ok. 30 procent wszystkich wychowanków) w 1906 r. doszło do otwartego buntu wychowanków. Gdy w 1908 r. zaprzestano wykonywania kary chłosty, natychmiast zmniejszyła się liczba ucieczek. Przeprowadzone przez Stanisława Hamczyka u progu I wojny światowej badania wśród wychowanków Studzieńca wykazały, że ponad 30 procent z nich tęskniło za rodziną i skarżyło się na złą atmosferę zakładu, prawie 30 procent skarżyło się z powodu złych posiłków, 5 procent wskazywało, że praca jest zbyt uciążliwa (Hamczyk, 1917, s. 25 i nast.).

Towarzystwo Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych otworzyło w 1891 r. kolonię poprawczą dla dziewcząt w Puszczy Mariańskiej, odległej około 3 km od zakładu studzienickiego. Zakład ten od początku dysponował miejscami dla około 50 dziewcząt, jednak limit ten nie został w pełni wykorzystany. Najczęściej przebywało w nim od 10 do 17 dziewcząt. Dopiero tuż przed wybuchem I wojny światowej zwiększyła się ich liczba. W 1910 r. było ich 28, w 1911 r. – 34, w 1912 r. – 40, w 1913 r. – 46 i w mo-

mencie wybuchu wojny światowej 46 (Mogilnicki, 1923, s. 325). Zakład poprawczy w Puszczy Mariańskiej przeznaczony był dla dziewcząt w wieku kilkunastu lat, z wyrokami sądowymi najczęściej z powodu kradzieży. W drugiej kolejności do placówki trafiały dziewczęta na podstawie postanowień administracyjnych związanych z żebractwem i włóczęgostwem. Pierwszą przełożoną zakładu została Maria Kościńska, absolwentka gimnazjum żeńskiego w Siedlcach. W porównaniu z zakładem dla chłopców w Studzieńcu i problemami wychowawczymi, które były jego udziałem w początkach XX w., osada w Puszczy Mariańskiej miała charakter mniej represyjny. Zakład początkowo mieścił się w małym, parterowym domku, w ładnym, zielonym otoczeniu. Dziewczęta zamieszkiwały wspólnie, przyuczając się do roli gospodyń domowych lub służących. Uczono je pieczenia i gotowania, cerowania, ogrodnictwa, haftu i tym podobnych. Część dziewcząt wykazywała cechy otępienia i upośledzenia umysłowego. Pomimo starań nauczycieli wyniki nauczania były bardzo niskie, choć realizowany był jedynie program na poziomie szkoły elementarnej w wymiarze 2,5 godziny dziennie a od 1905 r. w wymiarze 5 godzin. Naczelne miejsce pośród treści kształcenia i wychowania zajmowała religia, w następnej kolejności znajomość czytania i pisanie oraz podstaw arytmetyki (Hamczyk, 1917, s. 17).

Regulamin zakładu dopuszczał karanie dziewcząt w formie napomnień, nagan, pozbawienia korespondencji, praw do nagród pieniężnych za pracę w zakładzie, ograniczenia racji żywnościowych, zamknięcia w celi na 6 dni i ciemnicy, ale nie dłużej niż na dobę. Dobre zachowanie premiowano odznaczeniami, dodatkiem żywnościowym (owoce, cukierki, pierniki i tym podobne), nagrodami rzeczowymi, zezwoleniem na widzenie się z rodzicami, nagrodami pieniężnymi i zwolnieniem warunkowym. Decyzja o przedterminowym zwolnieniu zapadała na szczeblu władz gubernialnych. Wniosek w tej sprawie wychodził z zakładu i trafiał do władz TOR (*Roczniki Towarzystwa* za lata 1892–1918). Należy podkreślić, że po opuszczeniu zakładu wychowanki objęte były opieką postpenitencjarną.

Komorowski, opisując dzieje zakładu w Puszczy Mariańskiej w latach 20. XX w., zanotował: „Już na pierwszy rzut oka nie widać tu cech jaskrawo więziennej natury, jakie posiada Studzieniec. Dziewczęta nie noszą szarych szat więziennych, nie stoją na głos trąbki kilka razy dziennie do apelu, nie widać tu nachmurzonych twarzy, spoglądających spode łba nieufnie oczu, jak to było w Studzieńcu, raczej może wyglądają na nieszczęśliwe i przygnębione niż na złe i zepsute. Strona moralna dziewcząt przedstawiała się również nie tak rozpaczliwie jak w Studzieńcu, raczej może wyglądają na nieszczęśliwe i przygnębione niż na złe i zepsute” (za: Kalinowski, Pełka, 2003, s. 76).

W 1915 r. jeden z budynków zakładu w Puszczy Mariańskiej zajęło wojsko. Urządzono w nim lazaret. Wojna powodowała, że praca wychowawcza z dziewczętami była bardzo uciążliwa. W latach 1891–1915 przyjęto 131 dziewcząt. Od 1916 do 1918 r. zapisano ich 109 (*Rocznik Towarzystwa Osad Rolnych* za 1918, s. 27). Zakład w Puszczy Mariańskiej działał do 1924 r. W 1924 r. przeznaczono go dla młodszych chłopców z zakładu w Studzieńcu.

W 1901 r. władze rosyjskie otworzyły zakład w Wielucianach pod Wilnem. W czasie I wojny światowej Niemcy przekazali zakład Żydowskiemu Towarzystwu „Pomoc Pracy”. Nieletni przebywający w zakładzie zostali podzieleni wedle stopnia demoralizacji na grupy zwane „drużynami”. Każda drużyna przebywała w osobnym pomiesz-

czeniu. Najgorsza pod względem wychowawczym była drużyna pierwsza. W drugiej przebywali nowo przybyli i ci, którzy wykazali jakąś poprawę w zachowaniu. Trzecia drużyna zarezerwowana była dla poprawnie zachowujących się, zaś w czwartej byli ci, którzy wzbudzali pełne zaufanie personelu. Drużyny dzieliły się na sekcje kierowane przez najlepszych wychowanków z czwartej grupy. O zwolnieniu z zakładu decydowała rada pedagogiczna na comiesięcznych posiedzeniach. Personel placówki składał się z kilku osób. Oprócz kierownika zakładu zatrudniano księdza, nauczyciela, lekarza, felczera, dziewięciu wychowawców, praczkę i stróża. Dzieci wyznania prawosławnego miały własnego kapelana z Nowej Wilejki.

Nauczanie odbywało się w siedmioklasowej szkole zakładowej pracującej według programu szkoły powszechnej. Wychowankowie przechodzili przez szkolenie zawodowe. Kształcono ich w zawodach: ogrodnika, rolnika, kowala, stolarza, krawca, ślusarza, szewca i murarza. Przygotowanie w zawodzie rolnika i ogrodnika odbywało się w folwarku Wieluciany, obejmującym prawie 200 ha ziemi ornej, 50 ha łąk, 30 ha lasu i 8 ha nieużytków.

Nauka trwała przez cały rok. Okres od 1 czerwca do 30 września przeznaczony był na naukę rolnictwa i ogrodnictwa. W okresie zimowym, licząc od 1 października do 31 maja, realizowano program szkoły początkowej i rzemieślniczej.

We wrześniu 1911 r. w Strudze koło Radzymina rozpoczęła działalność Szkoła Pracy, założona przez Towarzystwo Opieki nad Uwolnionymi z Więzień (założone w 1909 r.). Trafiali do niej młodociani przestępcy płci męskiej w wieku od 14 do 18 lat, zwolnieni z warszawskiego więzienia. Przyjmowano także nieletnich na prośbę rodziców i opiekunów. Zakład, który tworzyły dwa budynki, nastawiał się na wdrożenie wychowanków do systematycznej pracy i harmonijnego współżycia w grupie. Placówka mieściła się w dwóch domkach na obrzeżach lasu. Wychowankowie zajmowali się rzemiosłem, ogrodnictwem i różnymi zajęciami w gospodarstwie. Każdy chłopiec miał wyznaczone funkcje. Jedni zajmowali się porządkiem w klasach, drudzy porządkiem w gospodarstwie, inni rąbali drzewo, nosili wodę.

W zakładzie nie stosowano kar cielesnych. Nie było też straży ani ogrodzeń. Jednostki najbardziej odporne na oddziaływanie wychowawcze odsyłano z powrotem do więzień. Każdy wychowanek miał przywilej opuszczenia zakładu na własną prośbę w dowolnej chwili.

Władze niemieckie zdecydowały o zamknięciu zakładu w 1915 r. W chwili likwidacji przebywało w nim 69 wychowanków (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 76–77).

Należy zauważyć, że w krótkim okresie zakład w Strudze osiągnął niemałe sukcesy wychowawcze. Spośród 69 wychowanków przebywających w nim od początku 1914 r. – 22 podjęło pracę, 3 powróciło do rodzin, 13 opuściło zakład z własnej woli, 1 zmarł, 10 wydalono, zaś 20 pozostało w zakładzie. Z 48 wychowanków wypuszczonych w ciągu dwóch pierwszych lat 25 wróciło na właściwą drogę. Zrobili to bez przymusu i bez groźby kar, a trzeba dodać, że były to jednostki bardzo zdemoralizowane. Z 37 chłopców przybyłych do zakładu w 1912 r. aż 17 było wielokrotnie karanych. Około 25 procent wychowanków było nałogowymi złodziejami (Tomasik, 1976, s. 104; Mogilnicki, 1925, s. 349–352).

W odróżnieniu od zakładu studzienickiego zakład w Strudze cieszył się uznaniem w środowisku nieletnich przestępców. Po roku działalności napływ kandydatów był

tak duży, że nie można było przyjąć wszystkich chętnych. Sami wychowankowie z uznaniem wypowiadali się o działalności tej placówki, o czym świadczy poniższy list, pisany przez wychowanka placówki do kolegi przebywającego w Strudze: „Wacku, napisz, co się u Was dzieje; nie mogę spać, tak jestem niespokojny o Strugę; po poprzednim twoim liście uspokoiłem się i czułem się jakby zdrowym. Wacku, niech ci nie przyjdzie jakie głupstwo do głowy, nie rzucaj Strugi, bobyś popełnił błąd, za który musiałbyś cierpieć Ty i drudzy przez Ciebie. Przecież i ja wybuchałem niecierpliwością, a stało się szczęśliwie, że mnie drudzy od tego powstrzymali, a najgłówniejszą rzeczą było przywiązanie do Strugi: żeby nie to już dawno zginąłbym marnie” (za: Tomasiak, 1976, s. 105). Chłopiec, który był autorem tego listu, zanim trafił do zakładu w Strudzie był notorycznym złodziejaszkiem. Kilkakrotnie trafiał do więzienia. Do Strugi udał się z ciekawości, zachęcony przez innych wychowanków i członków patronatu, sprawującego opiekę nad tym zakładem. Przebywał tam przez 2 lata. Po opuszczeniu Strugi został praktykantem w zakładzie elektrycznym w jednym z prowincjonalnych miast (tamże, s. 105–106).

BIBLIOGRAFIA

- Balcerek M., *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych. Zarys historyczny*, Warszawa 1981.
- Barczyk A., Barczyk P., *Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji*, Kraków 1999.
- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.
- Bobrowska-Nowak W., *Materiały pomocnicze do pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczej (wybór i opracowanie)*, Katowice 1979.
- Braido P., *System wychowawczy księdza Bosko*, Turyn 1956.
- Chrobak S., *Drogi nadziei – pedagogiczne intuicje księdza Bosko*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 2008.
- Cian L., *Wychowanie w duchu ks. Bosko*, Warszawa 2001.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Czerwiec M., *Więzieniostwo*, Warszawa 1958.
- Dukaczewski E.J., *Szkoły i zakłady specjalne dla dzieci trudnych w XIX w. i na początku XX wieku*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Dukaczewski E.J., *Historia rozwoju praktyki resocjalizacyjnej w Polsce i na świecie*, w: B. Urban, J.M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 1, Warszawa 2007.
- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970.
- Falkowski J., *O początku i postępie Instytutu Warszawskiego Głuchych oraz niektóre jego urządzenia dla wiadomości osób jakkolwiek związek z tymże instytutem mieć mogących*, Warszawa 1823.
- Gasik W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w wieku XIX i początkach XX w.*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Gościmska A., *Róża Czacka – Matka Elżbieta (1876–1961)*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, 1983.
- Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniechanymi*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 7–75.
- Grodecka E., *Historia niewidomych polskich w zarysie*, Warszawa 1996.
- Grzegorzewska M., *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 3–4, 1929/1930.
- Hamczyk S., *Wyniki badania inteligencji nieletnich przestępców*, Warszawa 1917.

- Hellmann J., *Z dziejów organizacji wychowania głuchoniemych*, „Szkola Specjalna”, nr 1–2, 1929/1930.
- Jachowicz S., *Bajki i powiastki*, Warszawa 1826.
- Jakobsen P.E., *Pedagogika specjalna w Danii*, w: J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju*, Warszawa 1989.
- Jarmaczenko M., *Istoriija surdopedagogiki*, Kijów 1975.
- Kalinowski M., *Mokotowski Instytut Moralnej Poprawy Dzieci*, Warszawa 1998.
- Kalinowski M., *Salezjańska pedagogika resocjalizacyjna*, Otwock 1998.
- Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
- Kaniowska-Lewańska I., *Stanisław Jachowicz*, „Dziennik dla dzieci”, nr 61, Warszawa 1830.
- Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży od początku do roku 1964. Zarys rozwoju, wybór materiałów*, Warszawa 1983.
- Karpińska L., *Zarys dziejów warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1817–1917*, w: O. Lipkowski (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych. W 150-lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie*, Warszawa 1967.
- Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991.
- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967.
- Kirejczyk K., *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa 1981.
- Krukowski A., *Prawne podstawy resocjalizacji i zapobiegania przestępczości*, Warszawa 1983.
- Kucharzewski J., *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa 1914.
- Kulbaka J., *Ksiądz Jakub Falkowski (1775–1848) i jego dzieło: Instytut Głuchoniemych dawniej i dziś*, w: K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz (red.), *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych*, t. II, Kraków–Lublin 2010.
- Lindsey B., *Bunt młodzieży*, Warszawa 1925.
- Lipkowski O., *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1966.
- Łastik S., *Studzieniec*, Warszawa 1965.
- Łój E., *Dorobek pedagogiczny Zakładu Poprawczego w Chojnicach w 100-lecie jego działalności*, „Przegląd Penitencjarny”, nr 9, Warszawa 1996.
- Manczarski A., *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie 1817–1917*, Warszawa 1929.
- Manczarski A., *Historia nauczania głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 2–3, Warszawa 1934.
- Manczarski A., *Instytut Głuchoniemych w Romanowie na Wołyniu*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 1935/1936.
- Markiewicz H., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002.
- Markiewicz H., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830*, Warszawa 2010.
- Miklaszewski W., *Nowella w przedmiocie zmiany postanowień dotyczących się oddawania i utrzymywania małoletnich przestępców w przytułkach poprawczych*, „Rocznik Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych”, nr 4, 1891.
- Mogilnicki A., *Dziecko wobec prawa*, „Rocznik Pedagogiczny”, S. Dikstein (red.), t. I, Warszawa 1923.
- Mogilnicki A., *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1925.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane. Zasady nauczania*, Warszawa 1987.
- Niedole dziecięce* (opracowanie zbiorowe), Warszawa 1882.
- Nurowski E., *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983.

- Osterlof W., *Prorok pedagogiki nowoczesnej Henryk Pestalozzi*, Warszawa 1910.
- Owen R., *Wybór pism*, Warszawa 1959.
- Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z lat 1869/70–1885/86.*
- Pelczar J., *Zarys dziejów miłosierdzia w Kościele katolickim*, Kraków 1916.
- Pestalozzi J.H., *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Wrocław 1955.
- Pestalozzi J.H., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1972.
- Pękowska M., *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003.
- Polski Słownik Biograficzny*, t. VI, Kraków 1948.
- Polski Słownik Biograficzny*, t. XXV/1, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Polski Słownik Biograficzny*, t. XXXVII/3, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1997.
- Poznański, K., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, cz. 2, Warszawa 2006.
- Pupikofer J., *Leben und Wirken des Johann Jakob Wehrli*, Frauenfeld 1857.
- Raczkowska J., *Początki rozwoju zakładów opieki całkowitej w Polsce i uwarunkowania ich działalności*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2, 1978.
- Raś D., *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011a.
- Raś D., *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym. Wybór tekstów*, Kraków 2011b.
- Reinhardt W., *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009.
- Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim w Warszawie 1824.*
- Roczniki Towarzystwa Osad Rolnych za lata 1892–1918.*
- Sandler B., *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław 1968.
- Schiller J., *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
- Skarbek F., *O ubóstwie i ubogich*, Warszawa 1827.
- Skarbek F., *Zdanie sprawy z podróży po niektórych krajach Europy z polecenia rządu odbytej w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więzień*, Warszawa 1830.
- Skarbek F., *Pisma pomniejsze*, t. II. *Pisma społeczne*, Warszawa 1937.
- Szczepankowski B., *Ksiądz Anzelm Zygmunt – pierwszy surdopedagog polski*, „Szkola Specjalna”, nr 5, 2007.
- Tomasik E., *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976.
- Ustawa Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych*, Warszawa 1872.
- Walczak-Żochowska A., *Systemy postępowania z nieletnimi w państwach europejskich*, Warszawa 1988.
- Walczakiewicz F., *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka Historia Kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898.
- Wawrzynowski M., *Przegląd stanu więziennictwa i specjalnych zakładów wychowawczych w Polsce*, „Szkola Specjalna”, nr 3–4, 1927/1928.
- Wawrzynowski M., *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Warszawa 1931.
- Winiarz A., *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002.
- Wyczasany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2007.
- Żyta A., *Opieka, wychowanie i edukacja dzieci z niepełnosprawnością w Rosji*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 2006.

ROZWÓJ SZKOLNICTWA SPECJALNEGO W POLSCE W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM (1918–1939)

Wiek XIX okazał się przełomowy jeśli chodzi o rozwój różnorodnych form opieki nad osobami niepełnosprawnymi. Od czasu, gdy niemieccy pedagodzy (Georgens i Deinhardt) posłużyli się terminem „pedagogika lecznicza” (1861), rozpoczęła się dyskusja nad tą nową subdyscypliną pedagogiki. W ciągu stulecia, począwszy od rewolucji francuskiej do początków XX w., obszar badawczy pedagogiki leczniczej uległ poszerzeniu o dzieci z pogranicza upośledzenia umysłowego, niedosłyszające, niedowidzące, chore i kaleki oraz sprawiające trudności wychowawcze. Instytucjonalnemu rozwojowi szkół i zakładów specjalnych towarzyszyły prace mające na uwadze zagwarantowanie właściwego miejsca i katalogu praw, przysługujących wcześniej wyłącznie tylko ogółowi pełnosprawnej społeczności.

W pedagogice końca XIX i początku XX w. górę brały prądy nowego wychowania. Hasłom upodmiotowienia dziecka (pajdocentryzm) towarzyszyła krytyka szkoły tradycyjnej. Poszukiwanie skuteczniejszych metod i form oddziaływania wychowawczego stymulowane było przez rozwój nauk medycznych, społecznych oraz psychologii i pedagogiki. Dzięki licznym odkryciom naukowym, rozwojowi agronomii i przemysłu, a także zmianom zachodzącym w sposobach sprawowania władzy, społeczeństwa zachodnioeuropejskie poddawane były stopniowej egalitaryzacji. Edukacja stawała się przedmiotem międzynarodowej debaty i współpracy. W pierwszej dekadzie XX wieku dyskutowano na ten temat w ramach Międzynarodowych Kongresów Wychowania (*Congrès International pour L'Éducation Morale*, 1908). Spotkania odbywały się w Londynie oraz w Genewie. Kontynuatką tego nurtu działalności po zakończeniu I wojny światowej była Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania (*Ligue Internationale pour L'Éducation Nouvelle*), ustanowiona w 1921 r.

Potrzebę kształcenia i opieki względem najbardziej potrzebujących dostrzegały coraz szersze kręgi społeczne. Realizacja tego przedsięwzięcia wymagała olbrzymich środków finansowych i wielu kompleksowych działań na szczeblu rządów poszczególnych państw. Należy podkreślić, że postęp cywilizacyjny, widoczny w całym XIX stuleciu, a w szczególności w drugiej jego połowie, doprowadził do wielu pozytywnych zmian w sferze praw dziecka. W jakiejś mierze wyrazicielką tego nurtu była pisarka Ellen Key (1849–1926). W książce *Stulecie dziecka* z 1900 r. zwiastowała nadejście nowej ery, w której miały być w pełni zabezpieczone prawa dziecka. Key szczegółowo

nakreśliła obraz szczęśliwego macierzyństwa, pracy zawodowej kobiet, roli mężczyzn w życiu społecznym i rodzinnym, przedstawiała warunki odnowy społeczeństwa i budowy nowego ustroju społecznego, opartego na demokratyzacji życia. Idee wychowawcze Key opierały się na filozofii naturalistycznej i ideałach pedagogicznych Montaigne'a, Rousseau oraz Spencera. Była orędowniczką wychowania dzieci na łonie rodziny. Sporo krytyki kierowała pod adresem zinstytucjonalizowanej szkoły, wskazując na jej schematyzm i model formalnego kształcenia. Wypowiadała się w sprawach dotyczących dzieci, sprzeciwiając się pracy zarobkowej małoletnich, występując w obronie dzieci opuszczonych, moralnie zaniedbanych, osieroconych. Poprawę losu dzieci postrzegała w systemowych działaniach instytucji państwowych a nie działalności organizacji charytatywnych świadczących pomoc filantropijną.

Krwawe wydarzenia I wojny światowej nie mogły przyczynić się do rozwoju opieki nad dzieckiem. Mimo to już w 1921 r. podczas II Międzynarodowego Kongresu Ochrony Dzieci w Brukseli utworzono Związek Międzynarodowy Ochrony Dzieci (*Association Internationale de la Protection de l'Enfance*), skupiający w momencie założenia 32 państwa.

W latach 20. i 30. XX w. rosła ranga nauk pośrednio związanych z pedagogiką specjalną: psychopatologii, psychiatrii dziecięcej, socjologii wychowania, genetyki, psychologii rozwojowej i wychowawczej. Rozwój tych dziedzin wiedzy przyczyniał się do pełniejszego poznania etiologii upośledzenia umysłowego i innych kategorii niepełnosprawności.

W 1934 r. Asbjörn Fölling opisał naukowo fenyloketonurię, jako formę upośledzenia umysłowego wywołanego dziedzicznymi uwarunkowaniami nieprawidłowej przemiany materii.

Pedagogika lecznicza stała się przedmiotem kształcenia realizowanego w instytutach naukowych i katedrach uniwersyteckich. Najstarsze tego typu instytuty powstały na Węgrzech, w Związku Radzieckim, w Szwajcarii (od 1931), a także w Polsce (1922).

W coraz większym stopniu w prace na rzecz dzieci niepełnosprawnych włączały się – prócz organizacji charytatywnych i związków religijnych – instytucje państwowe i stowarzyszenia (na przykład Narodowa Organizacja Opieki nad Dzieckiem w Belgii). Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym znalazła z czasem wyraz w formie regulacji prawnej. W wielu państwach dostrzegano konieczność wprowadzenia i egzekwowania obowiązku szkolnego dla niepełnosprawnych na poziomie szkoły podstawowej, a następnie stworzenia warunków do wykszolenia i zatrudnienia tych osób na rynku pracy.

Podczas I wojny światowej na obszarze całej Europy, w tym na ziemiach polskich (działania wojenne objęły 85 proc. terytorium Polski), powstało szereg organizacji o charakterze charytatywnym. Do najbardziej tragicznych konsekwencji wojny, prócz milionów poległych żołnierzy w toku działań zbrojnych i z powodu chorób, należy zaliczyć wysoką śmiertelność dzieci (ok. 50 proc.), wzrost przestępczości nieletnich, sieroctwo, analfabetyzm (Balcerek, 1978, s. 72).

Szczególnie tragiczny los dziecka w czasie I wojny światowej na ziemiach polskich spowodował, że w akcję biologicznego ratownictwa dzieci włączyło się wielu ludzi dobrej woli, w tym osoby znane opinii publicznej. Z inspiracji Henryka Sienkiewicza, Ignacego Paderewskiego i Antoniego Osuchowskiego w 1915 r. powstał Komitet Generalny Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce.

W 1916 r. Władysław Szenajch, znany lekarz pediatra i profesor UW, wystąpił z apelem *W sprawie ratownictwa dzieci*, adresowanym do społeczeństwa.

W 1916 r. powstała Rada Główna Opiekuńcza (RGO) oparta na regionalnej strukturze rad powiatowych, miejskich i gminnych. Była to najbardziej zasłużona w Królestwie Polskim instytucja o charakterze opiekuńczo-filantropijnym. Do 1918 r. RGO podlegało około 1500 różnych placówek świadczących opiekę dla 120 tys. dzieci. Rada zawiesiła działalność w 1920 r. Podległe jej komórki przejęło państwo, samorządy i organizacje społeczne. Oblicza się, że RGO objęła pomocą około 230 tys. dzieci.

Szenajch (1917, s. 4), związany z pracami RGO, w 1916 r. pisał, że „opieka nad dziećmi jest to praca społeczna i dlatego nie powinna nosić charakteru filantropijnego, lecz mieć charakter obowiązku społecznego. Nie należy traktować opieki nad dziećmi jako aktu dobrej woli, lecz jako obowiązek ogólnonarodowy, od którego spełnienia zależy przyszłość i dobro społeczeństwa”. W 1917 r. dowodził, że „żadne państwo nie może sobie pozwolić na pozostawienie opieki nad dzieckiem w rękach dobroczynności i filantropii, jeżeli chce się prawidłowo rozwijać oraz utrzymać zdobytą niepodległość i ustrój demokratyczny” (tamże, s. 69–70).

Szenajch był autorem programu, w którym nakreślił warunki, na jakich miała odbywać się działalność opiekuńcza państwa. Pośród licznych zgłoszonych przez niego postulatów znalazły się kwestie opieki i kształcenia specjalnego dzieci kalekich, chorych, upośledzonych i moralnie zaniedbanych. Uważał, że tylko naczelne organy władzy państwowej mogą w przyszłości zapewnić odpowiedni poziom opieki i zabezpieczenia potrzeb dziecka w Polsce. Z poglądami reprezentowanymi przez Szenajcha, wyrosłymi na gruncie prac Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, zgadzał się Aleksander Mogilnicki, działacz społeczny oraz członek Komisji Kodyfikacyjnej i Prezes Sądu Najwyższego w Warszawie. W wydanej przez siebie w 1916 r. książce *Dziecko i przestępstwo* argumentował, że walka z przestępczością nieletnich nie może opierać się na odwecie za popełniony czyn. Skłaniając się ku wychowaniu zapobiegawczemu wspominał o potrzebie zapewnienia opieki dzieciom opuszczonym, zaniedbanym, upośledzonym, kalekim i moralnie zaniedbanym.

Podczas I wojny światowej w Królestwie Polskim opieką nad dziećmi zajmowało się prawie 30 organizacji. Na terenie ziem polskich zaboru pruskiego największą aktywnością wykazał się Poznański Komitet Pomocy utrzymujący kontakt z RGO. W zaborze austriackim w działalności opiekuńczej wyróżniały się: Główny Komitet Ratunkowy w Lublinie, kontrolujący w 1918 r. około 160 ochron oraz Książęco-Biskupi Komitet Pomocy z siedzibą w Krakowie, działający pod patronatem bpa Adama Stefana Sapiehy.

Żywe zainteresowanie losem dzieci niepełnosprawnych przejawiała Maria Grzegorzewska (1888–1967), która w roku akademickim 1913/1914 rozpoczęła studia w Międzynarodowym Fakultecie Pedagogicznym w Brukseli, zaś w 1915 r. podjęła studia psychologiczne na Sorbonie. Początkowo interesowała się problematyką wrażeń estetycznych dzieci i młodzieży. W 1916 r. obroniła rozprawę doktorską pod tytułem *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych – badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*. Pod wpływem praktyk, które odbyła w szpitalu psychiatrycznym w Bicêtre, postanowiła zająć się pracą z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Swoje poglądy na ten temat wyraziła na łamach „Roczników Polskiej Ligi Nauczania” w artykule pod tytułem *O konieczności zorganizowania specjalnego*

szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce. W 1919 r. Grzegorzewska wróciła do Polski, gdzie włączyła się w prace resortu oświaty (Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego), jako referentka do spraw szkolnictwa specjalnego, a następnie jako wizytator w nowo utworzonym Wydziale Szkolnictwa Specjalnego. W latach 1920–1922 uczestniczyła w zorganizowaniu kursów nauczycielskich, przygotowujących kadry dla szkolnictwa specjalnego. Początkowo organizowano je w ramach Seminarium Pedagogiki Specjalnej. Dnia 12 lipca 1922 r., w wyniku połączenia Seminarium Pedagogiki Specjalnej i Instytutu Fonetycznego, kierowanego przez Tytusa Benniego, uruchomiono Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS). Kierownictwo PIPS powierzono Grzegorzewskiej. Lata 20. XX w. były okresem, w którym Grzegorzewska wygłosiła wiele odczytów i prelekcji podczas konferencji organizowanych w środowisku naukowym i nauczycielskim. Przystąpiła do założenia „Ogniska Szkolnego” (1923), a następnie Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych (1924). W 1924 r. założyła i objęła redakcję „Szkoły Specjalnej” – pierwszego czasopisma naukowego z zakresu pedagogiki specjalnej. W 1925 r. zorganizowała I Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych (Doroszevska, Falski, Wroczyński, 1972).

W latach 30. XX w. Grzegorzewska odbyła kilka podróży naukowych do Francji i Brukseli. W 1937 r. została przyjęta do Wydziału Wykonawczego Międzynarodowego Towarzystwa Pedagogiki Leczniczej w Zurychu. W 1938 r. uczestniczyła w I Ogólnopolskim Kongresie Dziecka w Warszawie (Żabczyńska, 1995).

Kwestie metodyczne i programowe w zakresie szeroko pojętej pracy z dziećmi były przedmiotem działalności naukowej dr Józefy Joteyko, wykładowczyni w Instytucie Fizjologicznym Solvaya (od 1898) w Brukseli, organizatorki I Międzynarodowego Kongresu Pedologicznego (1911), a następnie Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego (1912) w Brukseli (Dziedzic, 1970, s. 71–72). Joteyko kierowała redakcją „Przeglądu Psychologicznego” (*Revue Psychologique*) oraz „Roczników Polskiej Ligi Nauczania”. Zajmowała się badaniami fizjologicznymi, psychologicznymi i pedagogicznymi, współtworząc z A. Binetem i E. Claparèdem fundamenty nowej nauki o dziecku (pedologii). Od 1916 r. Joteyko rozpoczęła wykłady w Collège de France. Wspólnie z Marią Grzegorzewską gromadziła materiały naukowe z zakresu organizacji szkolnictwa specjalnego w Europie. W 1919 r. powróciła do Polski. Do 1926 r. kierowała katedrą psychologii ogólnej w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie, a następnie wykładała w Wolnej Wszechnicy Polskiej. Prowadziła wyężoną działalność organizacyjną i naukową w zakresie rozpoznania wrażeń zmysłowych oraz mechanizmów rozwoju i diagnozowania dzieci niepełnosprawnych (Gasik, Pańczyk, 1997).

Z Marią Grzegorzewską i Józefą Joteyko współpracowała Michalina Stefanowska (1855–1943). Stefanowska, rozwijając własne zainteresowania pedagogiczne i psychologiczne, odbyła studia przyrodnicze w Genewie oraz w Paryżu. W Genewie uzyskała tytuł doktora. Uczęszczała na wykłady w Collège de France. W 1897 r. podjęła pracę w Instytucie Fizjologicznym Solvaya i na Wolnym Uniwersytecie w Brukseli. W 1903 r. habilitowała się na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Genewskiego. W latach 1904–1906 uczestniczyła w pracach belgijskiego Towarzystwa Neurologicznego, gdzie zajmowała się działalnością naukową i dydaktyczną. Po powrocie do Warszawy w 1907 r. prowadziła wykłady na Wyższych Kursach Naukowych dla nauczycieli. Te-

matyka odczytów obejmowała zagadnienia z zakresu funkcji układu nerwowego i zaburzeń nerwowych oraz psychologii i higieny szkolnej. Związana z Wolną Wszechnicą Polską prowadziła działalność dydaktyczną do 1922 r. Współpracowała z Towarzystwem Badań nad Dziećmi. W 1911 r. utworzyła pracownię pedologiczną w Warszawie. W tym samym roku uczestniczyła w międzynarodowym kongresie pedologicznym w Brukseli, na którym pełniła zaszczytną funkcję wiceprzewodniczącej delegacji polskiej razem z Janem Władysławem Dawidem.

Od 1917 r. Stefanowska zajmowała się organizowaniem klas specjalnych dla „dzieci małodolnych” w Warszawie. Inicjatywa ta zyskała aprobatę Towarzystwa Badań nad Dziećmi. W końcu 1917 r. władze szkolne Warszawy poleciły jej zorganizowanie oddziałów dla dzieci umysłowo upośledzonych. Pomimo trudności do 1924 r. uruchomiono 22 oddziały, ulokowane w 8 szkołach powszechnych i w 2 mieszkaniach prywatnych. Pracom tym towarzyszyła selekcja dzieci upośledzonych prowadzona w obrębie szkół powszechnych i przygotowanie nauczycieli, w ramach sześciotygodniowych kursów. W 1922 r. przenieśli się do Poznania, gdzie zajmowała się fizjologią układu nerwowego i narządów zmysłu na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Poznańskiego. Brała aktywny udział w I Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych w 1925 r. Po wybuchu wojny przenieśli się do Krakowa, gdzie zmarła w 1943 r. (Lipkowski, 1982, s. 287–294; Kubeczko, 1968, s. 127–134).

Konieczność systemowych działań na rzecz dzieci niepełnosprawnych w pierwszych latach niepodległości Polski dostrzegały środowiska lekarskie, psychiatryczne i pedagogiczne. Niewątpliwym sukcesem było ustanowienie w pierwszych strukturach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Referatu do Spraw Szkolnictwa Specjalnego (Żabczyńska, 1995, s. 20–28).

Do chwili wybuchu I wojny światowej (1914 r.) na ziemiach polskich w poszczególnych zaborach zorganizowano łącznie około 30 szkół i zakładów specjalnych, z tego 7 dla dzieci głuchych, 4 dla niewidomych, 9 dla moralnie zaniedbanych (niedostosowanych społecznie) i 12 dla upośledzonych umysłowo (Gasik, 1992, s. 94–102). Placówki te zaspokajały potrzeby w 10 procentach (Ryll, 1938/1939).

Od pierwszych chwil niepodległości Polski w działania na rzecz szkolnictwa specjalnego zaangażował się Jan Hellmann, pierwszy naczelnik utworzonego w 1920 r. Wydziału Szkół Specjalnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP). Ze sporządzonych przez niego wyliczeń wynikało, że w Polsce znajdowało się około 90 tys. dzieci kwalifikujących się do szkół specjalnych, w tym 75 tys. dzieci upośledzonych umysłowo, 4,3 tys. głuchoniemych, 3,2 tys. niewidomych, 6 tys. chorych i kalekich. Przedstawiony przez niego program rozbudowy szkolnictwa specjalnego w Polsce zakładał utworzenie 1827 klas specjalnych dla 36 tys. uczniów opóźnionych w rozwoju lub zaniedbanych wychowawczo oraz 43 instytucji dla 8 tys. dzieci niewidomych, głuchoniemych i upośledzonych umysłowo. Brak środków finansowych spowodował, że ten ambitny a zarazem oparty na realistycznych obliczeniach projekt nigdy nie doczekał się realizacji (Hellman, 1921).

W dniu 7 lutego 1919 r., na mocy dekretu o obowiązku szkolnym, ustanowiono siedmioletni okres kształcenia dla wszystkich dzieci, w tym dzieci specjalnej troski (Dz. Urz. MWRiOP, 1919 Nr 2, poz. 2). Ustawodawca nie wprowadzał obowiązku ukończenia odpowiedniej liczby klas szkoły powszechnej. Realizacja obowiązku szkolnego przez

dzieci niepełnosprawne wiązała się z barierą spowodowaną brakiem szkół specjalnych. Istniała możliwość odroczenia obowiązku szkolnego. „Od obowiązku szkolnego mogą być uwolnione dzieci chore fizycznie (szczególnie na gruźlicę otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, o ile ich ułomności stwierdzone przez lekarza szkolnego, względnie powiatowego, wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeżeli w danej miejscowości istnieje zakład kształcenia chorych, kalek, ciemnych, głuchoniemych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się na tę kategorię dzieci” (za: Pęcherski, Świątek, 1978, s. 149). Ze szkoły mogły być zwolnione także dzieci, jeżeli zamieszkiwały dalej niż 3 km od szkoły. Dopuszczano możliwość realizowania obowiązku szkolnego w domu. Brak szkół powodował, że przepis dotyczący obowiązku szkolnego miał charakter postulatywny. Dostrzegająca to Grzegorzewska (1924, s. 2), która na łamach pierwszego numeru „Szkoły Specjalnej” pisała: „Utarło się dowodzenie, iż najpierw trzeba zaspokoić w zupełności prawa do nauki i wychowania dziecka normalnego (...). Ogólnie biorąc (...) uważano to za pewnego rodzaju zbytek w kraju, gdzie duży odsetek dzieci normalnych pozostaje jeszcze poza szkołą”.

W dniu 7 lutego 1919 r., na mocy osobnego dekretu, ustanowiono pierwsze w Polsce sądy dla nieletnich. Zorganizowano je w Lublinie, Warszawie i Łodzi. Działalność tych sądów przyniosła większe efekty po 1932 r., kiedy odpowiedzialność karną nieletnich określono ustawowo.

W 1932 r. wszedł w życie polski kodeks karny (z dnia 1 września 1932 r.). Wynikało z niego, że sąd w stosunku do nieletnich do 13. roku życia oraz nieletnich w wieku 13–17 lat, którzy popełnili czyn bez rozeznania, orzekał wyłącznie środki wychowawcze (upomnienie, oddanie pod dozór, zakład wychowawczy). Nieletni, w wieku od 13 do 17 lat, którzy ze świadomością złamali prawo, kierowani byli do zakładu wychowawczo-poprawczego. Ustawodawstwo polskie wobec nieletnich zmierzało w kierunku wczesnej interwencji. W tym celu powołano policyjne izby zatrzymań (48 godzinne), schroniska przy sądach dla nieletnich (do 2 miesięcy pobytu), instytucję kuratorów sądowych, zajmujących się wywiadem środowiskowym. Ujemną stroną było rozdrobnienie kompetencyjne. Sprawami nieletnich zajmowały się Ministerstwo Sprawiedliwości, pełniące nadzór nad zakładami wychowawczymi, poprawczymi, schroniskami, izbami zatrzymań oraz Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Środowisko nauczycielskie postulowało przekazanie całości spraw tego działu w ręce resortu oświaty, który prowadził przygotowanie kadr, organizował przygotowanie zawodowe wychowanków zakładów dla dzieci i młodzieży „moralnie zaniedbanej”.

Sprawy szkolnictwa specjalnego były przedmiotem obrad podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego w Warszawie, w kwietniu 1919 r. Sytuację i potrzeby kształcenia dzieci specjalnej troski omawiał Stanisław Kopczyński, działacz społeczny, lekarz i higienista oraz kierownik szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo. Albin Gawlik mówił na temat organizacji szkół dla dzieci umysłowo upośledzonych i leczenia jąkałstwa, dr Władysław Jarecki na temat obowiązku społeczeństwa i państwa względem dzieci upośledzonych i Tadeusz Jaroszyński mówił na temat znaczenia badań psychologicznych w szkole. Z zaprezentowanych przez nich wyliczeń wynikało, że w Polsce dzieci fizycznie lub umysłowo upośledzone stanowiły 6 procent ogółu dzieci w wieku szkolnym. Uważali, że państwo powinno dążyć do utworzenia rozwiniętej sieci szkół i zakładów specjalnych dla niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo, dla

dzieci mało zdolnych i opóźnionych w rozwoju umysłowym. Na zjeździe omawiano sprawy płacowe oraz terminologię związaną z niepełnosprawnością. Stwierdzono, że dzieci umysłowo lub fizycznie nienormalne lub upośledzone (mało zdolne, głuchonieme, ociemniałe, z zaburzeniami mowy, z wadami charakteru) powinny być kształcone oddzielnie pod kierunkiem specjalnie wykształconych kierowników. Mówiono o otwieraniu dodatkowych klas dla dzieci mniej zdolnych przy szkołach powszechnych, o prowadzeniu selekcji i gromadzeniu danych statystycznych dotyczących osób niepełnosprawnych. Troskę o dzieci argumentowano nakazem moralnym, ale i ekonomicznym: „Zaniedbane przez własne państwo i społeczeństwo, oczekuje los ciężki i pożałowania godny: stają się ciężarem rodziny lub gminy, przyczem skutek swego upośledzenia narażane są stale na pośmiewisko ze strony mało jeszcze kulturalnego otoczenia. Zaniedbanie dzieci nienormalnych mści się w sposób ciężki na społeczeństwie: liczny odsetek przestępstw: jak kradzieże, podpalania i zabójstwa są popełniane przez osobniki nienormalne, rzucone na pastwę losu bez odpowiedniego przygotowania do walki o byt” (*O szkołę polską...*, 1920, s. 213–222).

U zarania niepodległości projekt opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym zgłosiło Polskie Towarzystwo Pediatriczne. Szczegółowy harmonogram działań w tej sprawie zyskał aprobatę ministra zdrowia Witolda Chodźko, ale nie zyskał aprobaty rządu. Potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomimo prac działaczy oświatowych, nauczycieli, organizacji związkowych i partii politycznych, wobec olbrzymich trudności ekonomicznych młodego państwa schodziły na dalszy plan (Sterling, 1935).

W 1920 r. obradował Pierwszy Zjazd Psychiatrów Polskich. W trakcie debaty zjazdowej postawiono wniosek o potrzebie zapewnienia przez państwo opieki dla wszystkich dzieci umysłowo chorych, realizowanej w formie oddziałów specjalnych przy szkołach powszechnych oraz w specjalnych przytułkach i zakładach psychiatrycznych (Sterling, 1935, s. 14).

Prawa dziecka specjalnej troski znalazły wyraz w Konstytucji marcowej z 1921 r., która gwarantowała wszystkim dzieciom prawo do bezpłatnej nauki w szkołach powszechnych. Artykuł 102 Konstytucji stanowił, że „Państwo ma obowiązek udostępniania także opieki moralnej i pociechy religijnej obywatelom, którymi się bezpośrednio opiekuje w zakładach publicznych jak: zakłady wychowawcze, koszary, szpitale, więzienia, przytułki” (Dz.U. 1921 Nr 44, poz. 267, s. 94). Konstytucja zawierała zapis, że dzieci: „Bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą” (Dz.U. 1921 Nr 52, poz. 334). Zrealizowanie zapisów ustawy marcowej wymagało opracowania i wprowadzenia w życie szczegółowych aktów wykonawczych. Nie zostały one jednak opracowane.

Prawidłowy rozwój szkolnictwa specjalnego w Polsce nie był możliwy bez przygotowania nauczycieli. Szkoleniem nauczycieli, poza wspomnianą Michaliną Stefanowską, zajmowały się początkowo magistraty miasta Warszawy i Łodzi, przygotowujące specjalistów do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo. W latach 1919–1920 MWRiOP, w porozumieniu z Ministerstwem Zdrowia, zorganizowało roczny kurs dla kandydatów na nauczycieli „dzieci niedorozwiniętych i z wadami charakteru”. W 1920 r. powstał Państwowy Instytut Fonetyczny, kierowany przez Tytusa Benniego. Celem prac Instytutu było przygotowanie nauczycieli dzieci głuchoniemych. W latach 1921–1922 resort

oświaty zorganizował najpierw półroczny Kurs Seminaryjny Pedagogiki Specjalnej, przedłużony następnie do jednego roku. W końcu w 1922 r., z połączenia Państwowego Instytutu Fonetycznego i jednorocznego Seminarium Pedagogiki Specjalnej, utworzono Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS), z siedzibą w gmachu Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, przy Placu Trzech Krzyży 4/6. Kierownictwo tej placówki – jak wcześniej wspomniano – objęła Maria Grzegorzewska. Funkcję tę pełniła nieprzerwanie aż do śmierci w 1967 r. (Poznański, 2002, s. 132–136).

Zgodnie ze statutem PIPS zatwierdzonym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dniu 12 lipca 1922 r. Instytut posiadał uprawnienia do prowadzenia rocznego kursu pedagogiki specjalnej. Do zadań PIPS zaliczono „Prowadzenie badań naukowych nad ulepszeniem metod nauczania i wychowania dzieci anormalnych” oraz przygotowanie nauczycieli–wychowawców szkół specjalnych dla niewidomych, moralnie zaniedbanych, upośledzonych umysłowo i głuchoniemych (Lipkowski, 1983; Dz.Urz. Min. WRiOP z 15 lipca 1922 Nr 24/93, poz. 300). Rozwój Instytutu napotykał na trudności natury technicznej i finansowej. W szczególności dotyczyło to skromnej bazy lokalowej placówki. Pierwszą siedzibą PIPS był gmach Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych przy Placu Trzech Krzyży 4/6 w Warszawie (Grzegorzewska, 1924, s. 15–21). W programie kształcenia Instytutu znajdowała się grupa przedmiotów ogólnokształcących, psychologicznych i pedagogicznych oraz zajęcia praktyczne. Słuchacze rekrutowali się z grona czynnych i wykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych posiadających co najmniej dwuletnie doświadczenie pedagogiczne. Instytut dysponował własną biblioteką oraz szkołą ćwiczeń, w której odbywały się zajęcia z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Instytut kształcił początkowo zaledwie kilkunastu, a potem kilkudziesięciu słuchaczy. Do końca lat 20. XX w. w Instytucie zdobyło kwalifikacje około 220 nauczycieli, z tego prawie 130 w dziale upośledzonych umysłowo, 40 nauczycieli w specjalności głuchoniemych, 30 w dziale moralnie zaniedbanych oraz 20 w specjalności niewidomych (Grzegorzewska, 1929/1930, s. 149–196). Do chwili wybuchu II wojny światowej dyplom ukończenia Instytutu otrzymało 660 absolwentów. Cele badawcze Instytutu realizowano w ramach Laboratorium Psychopedagogicznego oraz w formie Muzeum Szkolnictwa Specjalnego. Instytut świadczył także funkcję usługową w ramach poradni ortofonicznej oraz poradni pedagogiki leczniczej. Brak środków finansowych powodował, że studia w Instytucie mogły być tylko jednoroczne. Po ich zakończeniu absolwent otrzymywał tymczasowe zaświadczenie. Następnie, po napisaniu i obronie pracy dyplomowej, na co przeznaczano kolejny rok, otrzymywał dyplom nauczyciela szkoły specjalnej. Wśród pierwszych wykładowców Instytutu znajdowali się wybitni naukowcy, lekarze, psychiatrzy, neurologi i pedagodzy: Józefa Joteyko, Tytus Benni, Janusz Korczak, Władysław Sterling, Michał Wawrzynowski, Witold Łuniewski, Jan Bogdanowicz, Halina Koneczna i Halina Jankowska.

Dnia 16 sierpnia 1923 r. weszła w życie ustawa o opiece społecznej. W art. 2 zapisano, że pomoc państwa rozciąga się w szczególności nad: „Niemowlętami, dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi, przestępczymi oraz zagrożonymi przez wpływ złego otoczenia”. W ustawie tej pominięto kwestie działań profilaktycznych, mających zastosowanie wobec dzieci pozbawionych opieki wychowawczej (Dz.U. 1923 Nr 92, poz. 726). W latach 20. XX w.

podejmowano kilka innych prób ustawowej regulacji spraw opieki nad dzieckiem specjalnej troski. Prace w tym względzie prowadził resort Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej oraz Sekcja Szkół Specjalnych zrzeszająca nauczycieli szkół i zakładów specjalnych. Próby te były za każdym razem bezowocne.

W 1924 r., w ramach oszczędności finansowych, zniesiono Wydział Szkół Specjalnych w MWRiOP, zajmujący się sprawami organizacyjnymi i metodycznymi szkolnictwa specjalnego. Całokształt problematyki szkolnictwa specjalnego przejął Departament Szkół Powszechnych (AAN, *Inwentarz Zbioru Akt*, s. 41).

Polska należała do grupy wielu państw, które przyjęły postanowienia uchwalonej przez Ligę Narodów tzw. Deklaracji Genewskiej z 1924 r. W dokumencie tym określone zostały prawa i przywileje dziecka w zakresie kształcenia, opieki, wychowania i zabezpieczenia socjalnego (Balcerek, 1990, s. 190–191). Liga Narodów, jak i podległe jej agendy, wyspecjalizowane w zakresie opieki nad dzieckiem, nie doprowadziły jednak do wypracowania całościowego systemu ochrony praw dziecka w okresie międzywojennym.

Przez całe dwudziestolecie międzywojenne w Polsce główny ciężar popularyzowania, prac programowo-metodycznych i szkoleniowych, a także organizowania i prowadzenia szkół specjalnych, spoczywał na samorządach i organizacjach społecznych oraz w mniejszym stopniu w rękach ludzi dobrej woli (Polski Komitet Pomocy Dzieciom, Polskie Towarzystwo Pediatriczne, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego). Trudną sytuację szkolnictwa specjalnego pogarszały wysokie koszty utrzymania szkół i zakładów specjalnych oraz mała znajomość problematyki szkolnictwa i kształcenia specjalnego (Balcerek, 1978). Grzegorzewska w pierwszym numerze „Szkoly Specjalnej” z 1924 r., nieco zawiedziona opieszałością działań na rzecz dzieci niepełnosprawnych, stwierdziła: „Państwo polskie walcząc z trudnościami finansowymi, wolno, ale stopniowo tworzy i rozwija szkoły, daje projekty i plany nowych organizacji i przygotowuje nauczycieli. Społeczeństwo jednak w tej kwestii jest w dalszym ciągu bierne. Nadal uważa, że trzeba najpierw zaspokoić w zupełności prawa do nauki i wychowania dziecka normalnego, a dopiero później zająć się sprawami anormalnych. Społeczeństwo nie chciało wiedzieć, co stanie się z dzieckiem usuniętym ze szkoły normalnej, które wychowa ulica, głód, nędza, poniewierka” (Grzegorzewska, 1924, s. 1–5).

Również Michał Wawrzynowski, pisząc na temat stanu więziennictwa i specjalnych zakładów wychowawczych w 1927 r., ubolewał nad niedociągnięciami natury organizacyjnej. Rozbicie nadzoru nad moralnie zagrożonymi między różne resorty ocenił jako dwutorowość, która „Stwarza dla tego samego typu dzieci dwa odrębne, wyraźne, w założeniach i środkach, różniące się między sobą, rodzaje zakładów, z których jeden na podstawie litery prawa i paragrafu, drugi na podstawie znajomości praw rozwojowych dziecka i przejawów duszy danej jednostki pragnie wychować przyszłego człowieka. Taki stan rzeczy nie może przyczynić się do uobywatelnienia społeczeństwa, nic też dziwnego, że w społeczeństwie dorosłych mamy tak wielką ilość przestępców i przestępstw” (Wawrzynowski, 1927/1928, s. 196–223). Podobne obawy miała także Grzegorzewska (1929/1930, s. 213–232; Komorowski, 1924, s. 243–257).

Znaczne zasługi dla popularyzacji i pogłębiania znajomości szkolnictwa specjalnego w Polsce były dziełem Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, założonej w dniu 1 czerwca 1924 r. Sekcję tworzyli nauczyciele szkół specjalnych. Sprawowała ona opiekę nad materialnymi i prawnymi potrzebami nauczycieli szkół specjalnych, organizowała szkolenia

i zjazdy dla nauczycieli oraz prowadziła działalność wydawniczą. Zarząd Sekcji składał się z czynnych zawodowo nauczycieli i działaczy oświatowych, na czele z Grzegorzewską. Od 1925 r. Sekcja zajmowała się redakcją kwartalnika „Szkoła Specjalna”. Pismo to, mające na gruncie polskim pionierski charakter, od chwili powstania bardzo pozytywnie zostało przyjęte w środowisku nauczycieli szkół specjalnych. Decydował o tym między innymi wysoki poziom merytoryczny. Drukowano w nim sprawozdania z zachodnioeuropejskich czasopism naukowych oraz artykuły czołowych polskich pedagogów. Już w 1925 r. z ramienia Sekcji zapoczątkowano serię wydawniczą w ramach tzw. *Biblioteki Leczniczej*. Do końca lat 30. XX w. wydano w tej serii ponad 20 publikacji książkowych.

Staraniem członków Sekcji Szkolnictwa Specjalnego odbył się w grudniu 1925 r. I Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, zorganizowany w gmachu Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Prace Zjazdu objęły cztery kategorie niepełnosprawnych: ociemniałych, głuchoniemych, zaniedbanych moralnie i upośledzonych umysłowo. Wśród uczestników Zjazdu znaleźli się przedstawiciele władz szkolnych, działacze oświatowi, lekarze, psychologowie i nauczyciele szkół specjalnych. W toku debaty wypracowano szereg dezyderatów. Były wśród nich postulaty w sprawie: wprowadzenia przymusu szkolnego dla „anormalnych”, opracowania ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego i odrębnej ustawy o sądach dla nieletnich, unormowania zasad, na których miało odbywać się kształcenie nauczycieli szkół specjalnych, udoskonalenia metod nauczania ociemniałych i głuchoniemych, a także wytyczne związane z przygotowaniem zawodowym uczniów szkół specjalnych. Zebrani na zjeździe nauczyciele domagali się przywrócenia Wydziału Szkół Specjalnych MWRiOP (*I Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych*, 1926).

Ogólnoświatowy kryzys gospodarczy z 1929 r. drastycznie odbił się na sytuacji gospodarczej wielu państw Europy i świata, w tym Polski. W latach 1929–1935 nastąpiło wyraźne obniżenie wskaźnika realizacji obowiązku szkolnego. Według obliczeń ZNP w 1935 r. poza szkołą przebywało ponad milion dzieci, szczególnie na obszarach wiejskich. Działania resortu oświaty zmierzały do zabezpieczenia kształcenia dla ogółu dzieci i młodzieży szkół powszechnych. Osobny problem stanowiło zapewnienie opieki dla prawie miliona młodzieży do lat 18 nieuczęszczającej do szkół i niewykonyjącej pracy zarobkowej. W dobie kryzysu szybko rosła przestępczość nieletnich. W 1934 r. była ona o 80 procent wyższa niż w 1924 r. Co trzecie przestępstwo było dziełem nieletnich. Dramatyzm tego stanu rzeczy dostrzegały władze państwowe, które podjęły prace nad reformą systemu kształcenia, prowadzone w warunkach kryzysu gospodarczego (Machowski, 1930).

Trudności gospodarcze potęgował dodatkowo wyż demograficzny. Prace nad ustawą szkolną zostały doprowadzone do końca w dniu 11 marca 1932 r., gdy Sejm Rzeczypospolitej przyjął ustawę szkolną O ustroju szkolnictwa (Dz.U. RP 1932 Nr 38, poz. 389). Ustawa ta, nazywana też ustawą Jędrzejewicza od nazwiska ministra MWRiOP, zawierała szereg pożądanых rozwiązań. Nadawała dużą rangę szkolnictwu zawodowemu i zawierała nowe zasady kształcenia nauczycieli. W ustawie utrzymano siedmioletni obowiązek szkolny, przy czym dopuszczano możliwość wydłużenia go do lat 8 lub skrócenia do lat 6 ze względów organizacyjnych. Art. 8 zawierał zapis dotyczący zwolnienia z obowiązku szkolnego dzieci „anormalnych”, jeśli na terenie obwodu szkolnego nie było dla nich szkoły specjalnej. W art. 13 ustawy stwierdzono, że „Wy-

chowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych”. Art. 44 dotyczył przygotowania zawodowego nauczycieli szkół i zakładów specjalnych w „zakładach i na bursach rocznych i dwuletnich”. Do końca lat 30. XX w. nie wydano jednak rozporządzeń wykonawczych do ustawy jędrzejewiczowskiej, na której miało być oparte zakładanie i utrzymywanie placówek szkolnictwa specjalnego.

W 1933 r. MWRiOP wydało zarządzenie w sprawie uposażenia nauczycieli szkół specjalnych. Zrównano je z wynagrodzeniem nauczycieli szkół powszechnych. Jednocześnie zwiększono z 26 do 29 godzin tygodniowy wymiar pracy w szkole specjalnej. Wcześniejsze uprawnienia dotyczące wynagrodzenia za pracę ponadwymiarową w szkołach specjalnych zostały zniesione. Protest nauczycieli poparty przez ZNP okazał się skuteczny. Władze ministerialne przywróciły dawne przywileje płacowe, wyższe o jedną grupę od wynagrodzenia nauczycieli szkół powszechnych.

W październiku 1934 r. obradował II Polski Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych. Organizacja i przewodniczenie Zjazdowi należały do Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP oraz PIPS. Uczestniczący w zjeździe nauczyciele krytycznie ustosunkowali się do ustawy Jędrzejewiczowskiej z 11 marca 1932 r. Domagano się wydania odrębnej ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego, przywrócenia Wydziału Szkół Specjalnych, opracowania statutów szkół specjalnych, unormowania zasad kształcenia zawodowego oraz selekcji i kwalifikowania dzieci do szkół specjalnych. Na zjeździe dyskutowano na temat potrzeby usprawnienia poradnictwa zawodowego oraz zorganizowania klas specjalnych dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. Zaproponowano nowelizację ustawy jędrzejewiczowskiej, celem określenia statusu i zadań szkół specjalnych, sprecyzowania obowiązków państwa i organizacji samorządowych odpowiedzialnych za rozbudowę szkół specjalnych, ustawowego unormowania uprawnień nauczycieli szkół specjalnych, opracowania limitów dzieci w oddziałach klasowych (*Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu...*, 1934/1935, s. 49–56).

W dniu 3 sierpnia 1936 r. władze szkolne ogłosiły zarządzenie w sprawie selekcji i kwalifikowania dzieci upośledzonych umysłowo do zakładów specjalnych. Przygotowanie specjalistów do prowadzenia badań selekcyjnych powierzono Pracowni Psychopedagogicznej PIPS. Badaniami objęci byli uczniowie pierwszych i drugich klas szkół powszechnych wykazujący cechy niedorozwoju umysłowego.

Poprawa koniunktury gospodarczej w Polsce w drugiej połowie lat 30. XX w. przyczyniła się do wznowienia dyskusji i prac ustawodawczych na rzecz kształcenia, opieki i wychowania dzieci i młodzieży. W 1936 r. powstał projekt ustawy poświęconej opiece nad małym dzieckiem i macierzyństwem oraz nad dziećmi i młodzieżą w wieku od 3 do 18 lat. Podstawą prawną projektu była ustawa o opiece społecznej z 1923 r. Pomimo zaawansowanych prac ustawy tej ostatecznie nie wydano (*Prace nad ustawą...*, 1936, s. 215–216).

Dzięki kampanii prasowej i zaangażowaniu wielu osób, w dniach od 2 do 4 października 1938 r., odbył się I Ogólnopolski Kongres Dziecka w Warszawie. Wzięło w nim udział około 1,5 tys. przedstawicieli świata nauki, kultury, oświaty, działacze samorządowych, państwowych i reprezentantów oraz około 60 instytucji i organizacji społecznych (*Komunikat...*, 1938/1939). Obrady Kongresu toczyły się wokół praw dzieci i młodzieży w Polsce oraz ich statusu społecznego. Uczestnicy Kongresu pracowali w 5 komisjach. Wśród prelegentów znaleźli się: Wanda Szuman, Jan Czesław Babicki,

Helena Radlińska, Władysław Szenajch. W licznych rezolucjach przyjętych na zakończenie kongresu wnioskowano o: rozbudowę poszczególnych typów szkół, burs i internatów w Polsce, o upowszechnienie wczasów letnich dla dzieci i młodzieży, rozbudowę szkół i zakładów specjalnych, przedłużenie obowiązku szkolnego dla dzieci „anormalnych”, stworzenie zakładów wychowawczych dla kalek oraz doprecyzowanie zasad opieki prawnej nad dzieckiem niepełnosprawnym. Działania naprawcze w poszczególnych działach szkolnictwa specjalnego miały zająć, wedle przewidywań znawców problematyki szkolnej, od kilku do kilkunastu lat.

Ostatnią przed wybuchem II wojny światowej okazją do omówienia problematyki kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w Polsce był Kongres Dziecka i Kongres Nauczycielski, zorganizowany w Wilnie, w 1939 r. W toku obrad przeprowadzono wnikliwą ocenę szkolnictwa specjalnego w Polsce. Nakreślono etapy i kierunki dalszej jego rozbudowy.

W roku szkolnym 1938/1939 na terenie Polski działały 104 szkoły powszechne specjalne. Dla dzieci niewidomych zorganizowano 8 szkół (678 uczniów), dla głuchoniemych 16 (1311 uczniów), dla opóźnionych w rozwoju umysłowym 64 (8265 uczniów), dla moralnie zaniedbanych 16 (1822 wychowanków). Łącznie we wszystkich szkołach przebywało 12 076 uczniów (*Szkolnictwo w liczbach...*, 1946, s. 2–3).

Do wybuchu II wojny światowej, wyłączając pojedyncze próby, nie zorganizowano w Polsce przedszkoli specjalnych, szkół średnich ogólnokształcących oraz szkół zawodowych specjalnych.

Sieć szkół specjalnych na terenie poszczególnych województw w końcu lat 30. XX w. była bardzo nierównomierna. Szkoły dla moralnie zaniedbanych zaspokajały około 10 procent potrzeb, dla upośledzonych umysłowo – 12 procent, dla głuchych – 15 procent, a dla niewidomych – 20 procent. Przeszło połowa uczniów uczyła się w województwach centralnych (56 procent), niemal trzecia część w województwach zachodnich (30 procent), 8 procent w województwach wschodnich i około 6 procent w województwach południowych (Ryll, 1938/1939, s. 147–156).

W latach 20. XX w. szkolnictwo dla dzieci „anormalnych” w Polsce, podążając za rozwiązaniami zachodnioeuropejskimi, zaczęto coraz częściej określać terminem „szkolnictwo specjalne”. W Polsce obejmowało ono szkoły i zakłady wychowawcze dla dzieci upośledzonych umysłowo, głuchoniemych, niewidomych i upośledzonych moralnie (moralnie zaniedbanych). W niektórych krajach europejskich pod pojęciem „szkolnictwa specjalnego” rozumiano szkoły dla „dzieci opóźnionych pedagogicznie” z przyczyn natury zewnętrznej (Francja i Holandia) oraz dla dzieci kalekich (Belgia i Czechosłowacja). W Anglii organizowano zakłady wychowawcze dla epileptyków i upośledzonych fizycznie. W USA zakładano szkoły dla cudzoziemców, którzy nie mogli dorównać swym rówieśnikom w szkołach normalnych. Na tle Europy Anglia wyróżniała się w dziedzinie ustawodawstwa szkolnego obejmującego dzieci niepełnosprawne. W 1921 r. przymus szkolny rozciągnięto tam na wszystkie kategorie dzieci niepełnosprawnych w wieku od 7 do 14 lat.

Rozwój szkolnictwa specjalnego w poszczególnych krajach europejskich był bardzo zróżnicowany. Belgia i Szwajcaria wyróżniały się postępowaniem w zakresie rozwoju metod nauczania i wychowania niepełnosprawnych, ale pod względem organizacyjnym nie dorównywały innym państwom europejskim.

Belgia nie wydała ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego, a nadzór nad nim pełniły tam różne ministerstwa, utrudniając koordynację działań. Wkład, jaki wniosła Belgia do światowego dziedzictwa szkolnictwa specjalnego, dotyczył metod nauczania wypracowanych przez Owidiusza Decroly'ego.

Na terenie Niemiec panował schematyzm w organizacji i rozwoju szkolnictwa specjalnego. Niemcy dysponowały najlepiej rozwiniętą siecią klas, szkół i zakładów specjalnych w Europie. Władze egzekwowały realizację obowiązku szkolnego przez dzieci niepełnosprawne.

Nieliczne kraje, w tym Polska, Węgry, Szwecja i Włochy zajmowały się przygotowaniem zawodowym nauczycieli szkół specjalnych. We Włoszech i w Szwecji przygotowywano wyłącznie nauczycieli dla dzieci upośledzonych umysłowo.

Na Węgrzech, podobnie jak w Polsce i w Szwajcarii, przygotowywano nauczycieli dla poszczególnych typów szkół specjalnych. Nauka w Wyższej Szkole Pedagogiki Leczniczej w Budapeszcie (Magyar Gyógypedagógia) realizowana była początkowo w wymiarze dwu-, a potem trzyletnim.

We Francji rozwój szkolnictwa specjalnego był bardzo wolny, zważywszy na fakt, że kraj ten był pionierem tej dziedziny szkolnictwa. W państwie tym nie było ustawy o obowiązku szkolnym dla niepełnosprawnych i nie zorganizowano instytucji przygotowującej nauczycieli szkół specjalnych. Metody nauczania stosowane w szkołach specjalnych nie miały w sobie nic nowatorskiego. Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo odbywało się nie w szkołach, lecz w klasach specjalnych zakładanych przy szkołach powszechnych.

MORALNIE ZANIEDBANI

Zniszczenia ziem polskich spowodowane działaniami I wojny światowej spotęgowały falę sieroctwa, przestępczości oraz demoralizacji dzieci i młodzieży. Opinie w sprawie zahamowania przestępczości, szczególnie nasilającej się w pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, zgłaszały liczne środowiska prawników, pedagogów, psychologów. Na terenie samej tylko Warszawy w latach 1920–1923 obserwowano trzykrotny wzrost przestępczości (Herman, 1923, s. 209–219; Herman, 1949; Bobrowska-Nowak, 1969, s. 393–394, 398).

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości ustanowiono sądy dla nieletnich. Należy wspomnieć, że pierwsze próby zorganizowania sądów dla nieletnich podjął w 1915 r. Główny Sąd Obywatelski, po ewakuacji wojsk rosyjskich z Królestwa Polskiego. Niemieckie władze okupacyjne wstrzymały tę bardzo dobrze zapowiadającą się inicjatywę w dniu 1 września 1915 r. Projektowi zakładania pierwszych sądów dla nieletnich towarzyszyły prace nad opracowaniem projektów regulaminów (Mogilnicki, 1923, s. 372–378).

Decyzję w sprawie ustanowienia sądów dla nieletnich wydał Józef Piłsudski w dekrete z dnia 7 lutego 1919 r. (Dz. Praw Państwa Polskiego 1919 Nr 14, poz. 171).

Szczegółowe rozporządzenie w sprawie funkcjonowania sądów dla nieletnich wydał Minister Sprawiedliwości Leon Supiński w lipcu 1919 r. (Dz. Praw Państwa Polskiego 1919 Nr 63, poz. 370). Rozpoczęły one działalność pierwszego września 1919 r. w Warszawie, Łodzi i Lublinie. Sądy te zajmowały się rozpatrywaniem spraw karnych popeł-

nionych przez nieletnich do 17. roku życia. Ich kompetencji podlegały również czyny, których sprawcami były osoby dorosłe, oskarżone o czyny przestępcze wobec nieletnich do lat 17. Postępowanie karne wobec nieletnich miało na celu poprawę ich charakteru. Starano się uchronić ich od wpływów złego otoczenia i środowiska, w którym przebywali. Postępowanie sądowe miało uwzględniać „pozyskanie w przyszłości w nieletnim pożytecznej jednostki społecznej oraz jego wiek i rozwój”. Sędziowie mieli pamiętać „o stronie wychowawczej i dążyć do tego, by nieletnich kierować na drogę poprawy”. W rozporządzeniu zalecano stosowanie prawa zawieszenia kary, a nieletni miał się znaleźć pod nadzorem opiekuna sądowego. Nieletni przebywający w więzieniach mieli znajdować się w osobnych celach. Rodzice, zgodnie z literą wprowadzonego wówczas prawa, mogli być ukarani za nienależyte wypełnianie obowiązków rodzicielskich (za: Raś, 2011a, s. 111).

Od połowy 1919 r. prowadziła działalność Komisja Kodyfikacyjna, której celem było opracowanie ustawy o sądach dla nieletnich. Członkiem komisji był m.in. sędzia dla nieletnich Antoni Komorowski, który wychowanie poprawcze nieletnich wiązał ze zmniejszeniem przestępczości dorosłych. Rezultatem prac Komisji był projekt ustawy ogłoszony w dniu 7 grudnia 1921 r. w Krakowie. Projekt ten opierał się na rozwiązaniach zaczerpniętych z ustawy francuskiej z 1912 r. i belgijskiej z 1913 r. Za wiek odpowiedzialności karnej uznano 13. rok życia. Zastosowanie środków wychowawczych przewidziano wobec nieletnich do lat 17, jeśli działali bez rozeznanienia swego czynu, a także względem nieletnich do lat 17, którzy zajmowali się włóczęgostwem, nierządem i żebractwem. Środki wychowawcze obejmowały upomnienie, oddanie rodzicom, dotychczasowym opiekunom lub towarzystwu patronatu i innym osobom godnym zaufania. Jeśli takowe działania zawodziły, istniała możliwość umieszczenia nieletniego w państwowym lub prywatnym zakładzie wychowawczym, a także w zakładzie leczniczym, w sanatorium lub w przytułku, jeśli wykazywał cechy upośledzenia umysłowego lub choroby psychicznej. Drugą kategorię stanowili nieletni od lat 13 do 17, którzy osiągnęli rozwój umysłowy i moralny świadczący o działaniach z rozeznanieniem. Projekt przewidywał wobec nich odpowiedzialność karną, polegającą na umieszczeniu ich w zakładzie poprawczym. Kodeks wprowadzał ponadto środki karne wobec osób dorosłych, które umyślnie bądź przez niedbalstwo sprowadzały nieletnich na złą drogę. Rozpatrywaniem spraw nieletnich – wedle projektu ustawy – miał się zajmować sędzia, wyznaczony przez sąd okręgowy na okres 3 lat. Dobór osoby sędziego miał szczególne znaczenie. Od jego doświadczenia życiowego i kompetencji zależał dalszy los wychowanka. Rozprawa w sądach dla nieletnich odbywała się przy drzwiach zamkniętych. W miejscowościach, w których nie było sądów dla nieletnich, analogiczne procedury stosowano w sądach pokoju. Sędziom pomagali opiekunowie sądowi, których zadaniem było gromadzenie informacji w specjalnym dzienniku (Grzegorzewska, 1929/1930, s. 213–232). Należałoby podkreślić, że prace Komisji Kodyfikacyjnej napotykały na szereg trudności. Szerzej odniesiono się do jej prac dopiero w 1932 r., w chwili wprowadzenia w życie kodeksu karnego.

Zgodnie z wykładnią polskiego prawa nadzór nad dziećmi moralnie zaniedbanymi i nieletnimi przestępcami rozdzielono między kilka ministerstw. Ministerstwo Sprawiedliwości pełniło nadzór nad zakładami poprawczymi dla nieletnich przestępców i szkołami zorganizowanymi przy tych zakładach oraz nad izbami zatrzymań i schroniskami.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego sprawowało kontrolę nad zakładami wychowawczymi i szkołami dla dzieci moralnie zagrożonych. Część spraw prowadziło Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, zajmujące się dziećmi żebrzącymi i pozbawionymi opieki rodzicielskiej oraz Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Rozbicie kompetencji rodziło rozliczne nieporozumienia, głównie na tle finansowym i kompetencyjnym (Krakowski, 1926, s. 150–166; Balcerek, 1978, s. 99). Grzegorzewska (1929/1930, s. 231) niejednokrotnie bardzo krytycznie oceniała działalność placówek pod zarządem Ministerstwa Sprawiedliwości, nazywając je domami karnymi.

Świadczeniem opieki na rzecz moralnie zaniedbanych zajmowały się prócz państwa samorządy, związki wyznaniowe, liczne stowarzyszenia, zakony oraz osoby prywatne. Organizacje społeczne mogły ubiegać się o subwencje i dotacje państwowe. Organizacje pozarządowe odegrały pierwszoplanową rolę szczególnie w pierwszych latach niepodległości, gdy prowadziły znaczną część placówek dla moralnie zaniedbanych (między innymi fundacja im. Fryderyka Skarbka).

W ciągu pierwszej dekady (1918–1928) stan placówek wychowawczych i poprawczych niewiele odbiegał od rzeczywistości sprzed 1914 roku.

Na terenie byłego Królestwa nadal funkcjonował Instytut Mokotowski, zakład w Studzieńcu oraz zakład w Puszczy Mariańskiej. Na obszarze byłego zaboru austriackiego prowadziły pracę zakłady w Przedzielnicy koło Przemyśla i w Cieszynie. Najwięcej zakładów działało na ziemiach byłego zaboru pruskiego w Chojnicach, Szubinie, Antoniewie, Bojanowie i Kamieniu Pomorskim oraz wielkopolskiej Cerekwicy.

Na terenie Litwy czasy rozbiorowe przetrwał zakład w Wielucianach koło Wilna. Jeszcze w czasie działań wojennych w 1918 r. niemieckie władze okupacyjne otworzyły zakład dla nieletnich w Spale, w 1923 r. przeniesiony do miejscowości Głaz koło Wielunia (Wawrzynowski, 1927/1928, s. 196–223).

Zakłady wychowawczo-poprawcze w Polsce nie dysponowały wystarczającą liczbą miejsc. Część nieletnich kierowana była wprost do zakładów karnych. Aby temu zapobiec, resort sprawiedliwości wydał w 1922 r. okólnik w sprawie zgody na umieszczanie nieletnich przestępców w zakładach wychowawczo-poprawczych. Naczelnicy więzień mieli jednak obowiązek konsultowania się z kierownictwem zakładów wychowawczo-poprawczych w celu natychmaistowego przekazania nieletniego, jeśli tylko znalazło się dla niego wolne miejsce (Dz. Urz. Min. Spr. 1922 Nr 1).

Największe trudności z pozyskaniem miejsc występowały na obszarze Polski Wschodniej i Południowej. W 1924 r., na mocy decyzji Ministerstwa Sprawiedliwości, opracowano wytyczne, na jakich kierowano nieletnich do placówek wychowawczych między poszczególnymi województwami kraju (Dz. Urz. Min. Spr. 1924 Nr 20).

Działalność resocjalizacyjna polskich zakładów wychowawczych w dużej mierze opierała się na zasadach wypracowanych w wieku XIX. W pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą zdemoralizowaną ważną rolę odgrywało wychowanie religijne. Organizowano naukę w zakresie szkoły powszechnej i zawodowej. Szkoleniu zawodowemu i przymusowi pracy nadano wymiar wychowawczy.

Słabą stroną działalności zakładów wychowawczych były niedociągnięcia natury organizacyjnej (brak regulaminów) i kadrowej (brak kwalifikowanych kadr). Własne regulaminy posiadały zakłady w Przedzielnicy i Studzieńcu. Nie miały ich zakłady w Głazie i Wielucianach.

Istotne znaczenie miał także fakt, iż w Polsce do 1932 r. obowiązywały trzy kodeksy karne (austriacki z 1852, niemiecki z 1876 i rosyjski z 1903), mające zastosowanie w zakresie prawa karnego materialnego. W stosunku do nieletnich łamiących prawo fundamentalnym kryterium dla orzekania winy było rozpoznanie, czy działali oni z rozważaniem, czy też bez świadomości popełnionego czynu (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 116). Wspomniane wcześniej prace Komisji Kodyfikacyjnej nad projektem ustawy o sądach dla nieletnich przepadły na szczeblu parlamentu, który odrzucił go w końcu 1921 r.

Brak wystarczającej liczby miejsc dla nieletnich skłonił Ministerstwo Sprawiedliwości do wydania zarządzenia (z 15 stycznia 1926) w sprawie tworzenia oddziałów dla nieletnich chłopców w więzieniach w Warszawie przy ul. Długiej 52 oraz dla dziewcząt przy ul. Dzielnej 26 (Dz. Urz. Min. Spr. 1926 Nr 3, poz. 3). W latach 20. XX w. w zakładach wychowawczo-poprawczych i oddziałach dla nieletnich przebywało od 1000 do 1200 osób.

Problematyka sądownictwa dla nieletnich znalazła odzwierciedlenie w rozporządzeniu prezydenta RP z 6 lutego 1928 r., w sprawie dotyczącej ustroju sądów dla nieletnich. Zgodnie z tym zarządzeniem minister sprawiedliwości został upoważniony do tworzenia sądów dla nieletnich przy sądach okręgowych. Zarządzenie to rozciągało się również na sądy grodzkie.

W dniu 7 marca 1928 r. ukazało się kolejne rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej w sprawie organizacji więziennictwa (Dz. Ustaw RP 1928 Nr 29, poz. 272). Zunifikowano dotychczasowe przepisy w tym względzie, ustalając podległość zakładów wychowawczo-poprawczych ministrowi sprawiedliwości. Polskie zakłady karne funkcjonowały na bazie systemu progresywnego, najbardziej popularnego w ówczesnym czasie na terenie Europy i Stanów Zjednoczonych.

Działalność sądów dla nieletnich określał kodeks postępowania karnego z 19 marca 1928 r. i kodeks karny z 1932 r. Przepisy te obowiązywały do końca II Rzeczypospolitej. Pomimo zarysowanych prawnie możliwości zakładania sądów dla nieletnich przy sądach powszechnych, nie powstały one. Ministerstwo Sprawiedliwości wystosowało w 1930 r. do sądów okręgowych i sądów grodzkich zarządzenia w sprawie uproszczonego procedowania w sprawach obejmujących nieletnich, w obrębie jednego wydziału. Sprawy karne nieletnich poddano rozpatrzeniu jednego sędziego, który zajmował się sprawami opiekuńczymi (tamże, 2003, s. 117).

Zgodnie z rozporządzeniem ministra sprawiedliwości z 20 lipca 1919 r. sędziowie w sądach dla nieletnich (Warszawa, Łódź, Lublin) mogli powoływać opiekunów sądowych. Opiekun sądowy zajmował się zbieraniem informacji o nieletnich i z polecenia sądu sprawował nad nimi opiekę. Za wykonaną pracę opiekunom przysługiwało wynagrodzenie. Szczegółowe zarządzenie w sprawie pensji dla opiekunów sądowych wydano 13 kwietnia 1927 r. Prawo polskie dopuszczało powoływanie opiekunów społecznych, którzy pracowali bez wynagrodzenia (tamże, s. 117–118).

Z dniem 1 lipca 1929 r. w miejsce opiekunów sądowych wprowadzono kuratora nieletnich. W 1935 r. kuratorzy pozbawieni zostali stałego wynagrodzenia z funduszy skarbu państwa. Otrzymali jedynie prawo do zwrotu kosztów poniesionych w trakcie wykonywania czynności zleconych przez sąd (tamże, s. 118).

Stosowane w Polsce przepisy prawne względem nieletnich nawiązywały do rozwiązań francuskich. Znalazło to odbicie w polskim kodeksie karnym z 1 września 1932 r.,

w którym określono stopień i rodzaj odpowiedzialności karnej nieletnich. Nieletni do lat 13 nie podlegali wyłącznie środkom wychowawczym. Wobec nieletnich, w wieku od 13 do 17 lat, działających bez rozeznania konsekwencji popełnionego czynu, stosowano środki wychowawcze (dozór rodzicielski lub opiekuńczy, dozór kuratorski, zakład wychowawczy). Nieletni (13–17 lat), w stosunku do których stwierdzono, że osiągnęli rozwój umysłowy i moralny na tyle, że mieli świadomość konsekwencji swego postępowania, kierowani byli do zakładu poprawczego. Sąd mógł i w tym przypadku orzec umieszczenie nieletniego w zakładzie wychowawczym, jeżeli uznał, że będzie to dla niego bardziej pożądana forma resocjalizacji. W rezultacie wieloletnich dyskusji i prac nad zmodyfikowaniem systemu sądownictwa dla nieletnich przyjęto, że nieletni nie będą umieszczani w więzieniach lecz w zakładach poprawczych (w wieku od 13 do 21 lat) i zakładach wychowawczych (do 18. roku życia). Czas pobytu w zakładzie był nieoznaczony (nie mniej niż 6 miesięcy), istniała możliwość umieszczenia nieletniego poza zakładem, zwieszenia bądź cofnięcia środka wychowawczego (za: Raś, 2011a, s. 112).

W oddziałach więziennych przebywali nieletni, o ile zabrakło dla nich miejsc w zakładach poprawczych (Balcerk, 1978, s. 220). Polskie prawo dopuszczało tworzenie osobnych zakładów obserwacyjno-rozdzielczych, zakładów dla młodzieży trudnej do prowadzenia oraz nieletnich niedorozwiniętych umysłowo.

Sądownictwo dla nieletnich w Polsce funkcjonowało przy współdziałaniu czynników pomocniczych. Prócz kurateli sądowej ważne ogniwo w tym systemie stanowiła policja dla nieletnich, izby zatrzymań, schroniska dla nieletnich oraz liczne stowarzyszenia społeczne.

Na mocy decyzji ministra opieki społecznej z dnia 19 lutego 1920 r. powołano pogotowia opiekuńcze (Wawrzynowski, 1927/1928, s. 211).

W 1925 r. utworzono policję kobiecą, zajmującą się między innymi akcją zapobiegawczą i opiekuńczą względem dzieci moralnie zaniedbanych. Działalność policji kobiecej przyniosła konkretne rezultaty, a z polskich doświadczeń w tym względzie korzystały inne państwa europejskie. W połowie lat 30. XX w. policja kobieca zyskała dodatkowe uprawnienia, w postaci czynności prewencyjnych i śledczych stosowanych wobec dzieci zdemoralizowanych, przestępczych i żebrzących. W niektórych miastach utworzono specjalne izby zatrzymań dla nieletnich (48-godzinne).

Nieletni, podejrzani o łamanie prawa, umieszczani byli w Izbie Zatrzymań. Mogli w niej przebywać przez dwie doby. Jeżeli w tym czasie policja nie zdecydowała się na oddanie zatrzymanego opiekunom, to doprowadzano go do sądu dla nieletnich. Przy sądzie dla nieletnich zorganizowano schronisko. Rozprawy w oddziałach dla nieletnich odbywały się wedle odpowiedniej procedury. Sąd miał możliwość umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym, o ile dopuścił się czynu przestępczego z rozeznaniem (art. 70 k.k.). W wielu przypadkach stosowano środek wychowawczy w postaci: upomnienia, oddania pod dozór rodziców lub opiekunów, pod dozór kuratora lub umieszczenie w zakładzie wychowawczym (art. 69 k.k.). Wszystkie instytucje zajmujące się nieletnimi w Polsce (izby zatrzymań, schroniska, zakłady wychowawcze i zakłady poprawcze) podlegały administracji Ministerstwa Sprawiedliwości. Nauczyciele szkół specjalnych domagali się nowelizacji przepisów w kierunku rozszerzenia kompetencji resortu oświaty. Sprawę tę omawiano między innymi na forum I Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych w 1925 r., gdy dyskutowano nad przekazaniem pełnego nadzo-

ru nad placówkami wychowawczo-poprawczymi MWRiOP. Do postulatu tego powracano niejednokrotnie, ale za każdym razem bezskutecznie.

Od 1925 r. organizowano w Polsce poradnie psychologiczne.

Sądy dla nieletnich współpracowały z instytucjami i stowarzyszeniami społecznymi, pełniącymi szereg funkcji o charakterze opiekuńczo-wychowawczym i resocjalizacyjnym. Wiele z nich miało charakter „patronatów”. Były to samorządowe lub państwowe ośrodki zdrowia, biura pośrednictwa pracy, a także organizacje o szerszym profilu działalności, takie jak Czerwony Krzyż, harcerstwo, zgromadzenia zakonne, towarzystwa kolonii letnich i inne.

W 1930 r. przy warszawskim Sądzie dla Nieletnich powstało Towarzystwo Opieki Specjalnej nad Dziećmi. Towarzystwo prowadziło biblioteki, świetlice, organizowało kolonie, wycieczki, akcje dożywiania dzieci (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 198–199).

W dniu 26 lipca 1939 r. weszła w życie Ustawa o organizacji więziennictwa (Dz. Ustaw RP 1939 Nr 68, poz. 457). Zapisano w niej, że: „Nieletnich, których sąd nakazał umieścić w więzieniu w odrębnych oddziałach dla nieletnich, umieszcza się w odrębnych oddziałach więzień i aresztów karnych. W takim oddziale można umieszczać również nieletnich zatrzymanych” (art. 9). (za: Raś, 2011b, s. 276). Ustawodawca wyodrębnił „więzienia lub oddziały dla niepełnoletnich od 17 do 21 lat” (art. 13). Nieletni, przebywający w „wyodrębnionych dla nich oddziałach w więzieniach i aresztach”, podlegali przepisom obowiązującym w zakładach poprawczych (art. 18) i zasadom systemu progresywnego (art. 19). Niepełnoletni osadzeni w więzieniach podlegali obowiązkowi szkolnemu (art. 26). Wprowadzenie ustawy kasowało rozporządzenie z dnia 7 marca 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa.

W ostatnim roku przed wybuchem II wojny światowej na terenie Polski prowadziło działalność 40 placówek wychowawczych dla moralnie zaniedbanych (zakłady i szkoły specjalne z internatami), w tym 15 zakładów dla nieletnich przestępców. Wszystkie zakłady dla młodzieży (wychowawcze i poprawcze), niezależnie od tego, czy były prywatne czy państwowe, podlegały nadzorowi Ministerstwa Sprawiedliwości. Poszczególne zakłady działały najczęściej na podstawie własnych regulaminów, wywodzących się niejednokrotnie z XIX wieku. Dopiero w 1934 r. Ministerstwo Sprawiedliwości ujednoliciło zasady pracy wychowawczej w zakładach poprawczych. Placówki podległe resortowi oświaty miały charakter wychowawczo-profilaktyczny.

Pod koniec lat 30. XX w. funkcjonowało ponadto kilkadziesiąt zakładów wychowawczych dla moralnie zagrożonych, prowadzonych pod patronatem Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Część tych zakładów podlegało stowarzyszeniom społecznym, samorządom, osobom prywatnym i instytucjom kościelnym. Do najbardziej zasłużonych zalicza się małopolskie Towarzystwo Opieki nad Młodzieżą oraz warszawskie Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Pośród zakładów samorządowych największe sukcesy w pracy na rzecz dzieci moralnie zagrożonych osiągnięto w Warszawie i w Łodzi, gdzie organizowano domy matki i dziecka, pogotowia opiekuńcze, zakłady specjalne, zakłady o charakterze selekcyjnym i inne (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 203).

Istotną rolę w akcji profilaktycznej mającej na celu eliminowanie zagrożeń związanych z demoralizacją odegrało Warszawskie Towarzystwo Patronatu nad Nieletni-

mi, założone w 1922 r. przez sędziego Aleksandra Mogilnickiego. Towarzystwo to nawiązywało organizacyjnie do Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych z 1875 r. W ciągu półwiecza swej działalności Towarzystwo Osad Rolnych bardzo dobrze przysłużyło się akcji działań na rzecz nieletnich, czego najlepszy dowód stanowiła organizacja i sukcesy wychowawcze zakładu studenckiego. Celem działalności Patronatu było roztoczenie opieki nad nieletnimi obojga płci, w zakresie: zakładania i prowadzenia dla nich schronisk, umieszczania ich w rodzinach zastępczych, zapobiegania i łagodzenia skutków przestępczości oraz sprawowania opieki nad nieletnimi pociągniętymi do odpowiedzialności przed sądem. Działalność Towarzystwa była powiązana z pracą sądów dla nieletnich. Mogilnicki reprezentował pogląd, że sędziowie w sądach dla nieletnich powinni, oprócz znajomości prawa, dysponować wiedzą z zakresu psychologii i pedagogiki. W wyniku osobistych starań Mogilnickiego powstała instytucja dozoru opiekuńczego, sprawowanego przez kuratorów sądowych. Warszawski Patronat był inicjatorem utworzenia w Warszawie Poradni Pedagogicznej. Prowadzono w niej wywiady, badania testowe, psychometryczne, charakterologiczne i lekarskie. W ciągu pierwszych 6 lat działalności w poradni przebadano około 1800 dzieci (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 209). Warszawskie Towarzystwo Patronatu nad Nieletnimi zakończyło działalność z chwilą wybuchu II wojny światowej.

Praca wychowawcza z moralnie zaniedbanymi w Polsce w okresie międzywojennym prowadzona była na podstawie dziewiętnastowiecznych europejskich systemów wychowawczych oraz rodzimych rozwiązań. W okresie dwudziestolecia międzywojennego w Polsce na szczególną uwagę zasługuje działalność wychowawcza księży salezjanów oraz praca pedagogiczna lekarza Janusza Korczaka, księdza Bronisława Markiewicza i pedagoga Kazimierza Lisieckiego.

Geneza zakładów salezjańskich w Europie sięga połowy XIX wieku. Na ziemiach polskich pierwsza placówka salezjańska została uruchomiona w Oświęcimiu w 1900 r. w 1924 r. zakład liczył około 400 wychowanków, zorganizowano przy tym szkołę rzemieślniczą i czteroklasowe gimnazjum. W roku szkolnym 1922/1923 do szkoły rzemieślniczej uczęszczało 170 uczniów, do gimnazjum 202. W 1904 r. powstał salezjański zakład dla chłopców w Daszowie, w województwie lwowskim. W 1924 r. w placówce przebywało 76 wychowanków. Zakład uległ zniszczeniu podczas I wojny światowej (Kępski, 1991).

W 1918 r. z inicjatywy salezjanów powstał zakład wychowawczy dla chłopców w Kielcach, a w 1919 r. – zakład w Różanym Stoku pod Grodnem. W 1924 r. liczył 180 chłopców. Istniało tam gimnazjum niższe oraz pracownie: stolarska, ślusarska, krawiecka, a także szkoła ogrodnicza. Zakład w Łądzie (woj. łódzkie) sprawował opiekę nad 77 chłopcami, uczęszczającymi do szkoły rzemieślniczo-krawieckiej i niższego gimnazjum. Salezjanie prowadzili ponadto własną szkołę – gimnazjum humanistyczne – w Aleksandrowie Kujawskim, zakład poprawczy w Antoniewie i Szkołę Rzemiosł w Łodzi (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 210).

Salezjańskie metody wychowawcze oparte na zaufaniu i miłości do wychowanków stanowiły inspirację dla działalności pedagogicznej ks. Bronisława Markiewicza (1842–1912). Ksiądz Markiewicz osobiście poznał św. Jana Bosko w Turynie. Przebywając we Włoszech zdecydował się na wstąpienie do nowicjatu Zgromadzenia Sale-

zjanów. Przez kilka lat, wspólnie z ks. Bosko zajmował się wychowaniem opuszczonej i zaniedbanej młodzieży (Szpetner, 1925, s. 31–32). Po powrocie na ziemie polskie, Markiewicz początkowo opiekował się jednym chłopcem, potem grupą, aż z czasem udało mu się utworzyć zakład dla kilkuset dzieci. Powołał Towarzystwo „Powściągliwość i Praca”. Stanowiło ono zaczątek dla utworzonego w 1921 r. nowego zgromadzenia zakonnego, znanego pod nazwą Towarzystwo św. Michała Archanioła. Należący do zgromadzenia zakonnicy zwani byli potocznie michalitami. Księża michalici ufundowali w latach 30. XX w. kilka placówek wychowawczych, w tym Zakład Ogrodniczy św. Józefa w Krakowie przy ul. Karmelickiej, zakład w Berteszowie koło Lwowa, zakład w Dziadkowicach, w woj. tarnogrodzkim oraz zakład w Truskawcu, w 1937 r., w woj. lwowskim (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 211). W pracy wychowawczej z młodzieżą michalici koncentrowali się na kształtowaniu charakteru wychowanka. W odróżnieniu od salezjanów nie zajmowali się szkoleniem rzemieślniczym i przygotowaniem swych podopiecznych do aktywnego udziału w życiu społecznym. Bardzo zwięźle istotę działalności zgromadzenia przedstawiono w Programie Towarzystwa św. Michała Archanioła, ogłoszonym w 1925 r.: „Zakłady nasze nie są zakładami ściśle naukowymi, ale w pierwszym rzędzie zakładami wychowawczymi. Wielu jednak z nas nie rozumie i wskutek tego stawia bardzo często zakładom naszym zbyt wielkie wymagania, zdaje im się, że jak dziecko przyjdzie do zakładu, to musi, jeżeli jeszcze nie zdało matury (bo i tego czasem żądają), to przynajmniej zostać majstrem i czeladnikiem w jakimś zawodzie. Tymczasem dla biednego i opuszczonego dziecka jest już nieocenionym dobrodziejstwem, gdy mu się użyczy ciepłej strawy (której mu nieraz brakowało) i dachu nad głową, a zachęcając je do powściągliwości i pracy jakiegokolwiek przetrzyma się je w zdrowej i religijnej atmosferze przez czas dziecięcego rozwoju (...) by sobie mogło później zapracować na kwałek chleba, choćby jako robotnik rolny. Mimo to wychowankowie nasi mają możliwość wyuczenia się różnych rzemiosł, obok tego mogą zdobywać odpowiednie wiadomości, potrzebne w obranym zawodzie. Nauki średnie i wyższe ułatwiamy tylko kandydatom na zakonników (...) dzieci chorych i moralnie zepsutych nie przyjmujemy” (*Program i cele*, 1925, z. 1–2). System wychowawczy ks. michalitów z czasem okazał się bardzo skuteczny. Decydowała o tym sprawność organizacyjna oraz wysokie kwalifikacje personelu wychowawczego. Celem pracy pedagogicznej, opartej na wychowaniu przez pracę, było ukształtowanie wierzących, przydatnych społecznie pracowników (Michułka, 1992).

Na osobną uwagę zasługują działalność nauczycielska i poglądy pedagogiczne Janusza Korczaka (Henryka Goldszmita). Janusz Korczak (1878(9)–1942) pochodził ze spolonizowanej rodziny żydowskiej. Nie znał języka hebrajskiego ani języka jidisz. Janusz Korczak od 11. roku życia, z powodu przedwczesnej śmierci ojca, utrzymywał rodzinę z korepetycji. W 1901 r. wydał pierwszą książkę, pod tytułem *Dzieci ulicy*. Niemal w tym samym czasie rozpoczął pracę w szpitalu dziecięcym w Warszawie. W 1903 r. Korczak ukończył studia medyczne i przez kilka lat pracował jako lekarz. Od 1908 r. wszedł w skład zarządu towarzystwa opiekuńczego „Pomoc dla Sierot”, z którym związał się na wiele następnych lat, a w szczególności z założonym przez towarzystwo zakładem dla sierot przy ul. Krochmalnej 92 w Warszawie. Pełnił w nim stanowisko dyrektora aż do momentu likwidacji przez Niemców warszawskiego getta

w lipcu i sierpniu 1942 r., a następnie tragicznej śmierci w obozie koncentracyjnym w Treblince, w tym samym roku.

Janusz Korczak organizował i brał osobiście udział w koloniach letnich dla dzieci. Z biegiem czasu niemal całkowicie zrezygnował z czynnej praktyki lekarskiej poświęcając cały swój czas na pracę z dziećmi. Z największą uwagą zajmował się dziećmi chorowitymi, pozbawionymi ciepła rodzinnego, osieroconymi, skrzywdzonymi. By lepiej poznać osobowość swych wychowanków, stale pogłębiał swoją wiedzę medyczną w kraju i za granicą. W wolnym czasie podpatrywał prace sierocińców i zakładów wychowawczych. Swoje doświadczenia i wiedzę na temat dzieci zaniedbanych moralnie i opóźnionych w rozwoju prezentował słuchaczom Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (PIPS) w Warszawie. Wykład „Zasady wychowania w internacie” stanowił dla Korczaka tło do szerszych rozważań naukowych, uwzględniających sprawy rozwoju dzieci na łonie rodziny, w szkole i środowisku lokalnym. Maria Grzegorzewska wspominała: „Wykłady Korczaka to nie teoretyzowanie, nie gotowe formuły, nie rozważania płynące z wiedzy książkowej – to mówił mądry wychowawca o uczeniu się na błędach i powodzeniach, o poznawaniu życia w jego normalnym rozwoju, w codziennej, ustawicznej pracy, to jego ciągłe poszukiwania, dochodzenia, badania w przeżywaniu z dziećmi ich zajęć, trosk, radości, rozczarowań i zachwytów” (za: Szlązakowa, 1978, s. 6–16). Efektem współpracy Korczaka z PIPS były liczne publikacje na łamach kwartalnika „Szkoła Specjalna”. W latach 1924–1939 Korczak opublikował około 20 artykułów, omawiając w nich medyczne i psychologiczne potrzeby dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej. Słuchacze PIPS bardzo wysoko oceniali „Dom Sierot”, prowadzony przez Korczaka przy ul. Krochmalnej w Warszawie oraz „Nasz Dom” na Bielanach. Dom przy ul. Krochmalnej był swoistą placówką doświadczalną dla przyszłych pedagogów, którzy pod kierownictwem Korczaka zgłębiali tajniki pracy z dziećmi osieroconymi. Zamieszkiwały w nim dzieci żydowskie, pozostające pod światłym nadzorem Stefanii Wilczyńskiej. Placówka bielańska miała charakter bezwyznaniowy. Kierowała nią Maryna Rogowska-Falska.

Korczak potrafił wyśmienicie łączyć wiedzę medyczną z pracą pedagogiczną. Poznanie dziecka opierał na nieprzerwanej obserwacji i wyzyskaniu możliwie największej ilości zmiennych, zawierających informacje na temat kondycji fizycznej, psychicznej, umysłowej i charakterologicznej wychowanka. Pisząc na temat pracy wychowawczej w internacie, wskazywał: „Sto dzieci – stu ludzi, którzy nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi. Nie światek, a świat, nie drobnych, a doniosłych, nie niewinnych, a ludzkich – wartości, zalet, dążeń, pragnień (...) Jakie s. tve obowiązki? – Czuwać – Jeśli chcesz być dozorcą, możesz nie robić nic. Jeśli jesteś wychowawcą, masz szesnastogodzinny dzień roboczy, bez przerw, bez świąt (...). Im mizerniejszy poziom duchowy, bezbarwniejsze moralne oblicze, większa troska o własny spokój i wygodę, tym więcej nakazów i zakazów, dyktowanych pozorną troską o dobro dzieci. Wychowawca, który nie chce mieć przykrych niespodzianek, nie chce ponosić odpowiedzialności za to, co się stać może – jest tyranem dzieci” (Korczak, 1957, s. 130–131).

Janusz Korczak współtworzył fundamenty polskiej pedagogiki specjalnej. Był orędownikiem działań systemowych świadczonych na rzecz dziecka przez państwo,

wspólnoty samorządowe i społeczeństwo. Na temat wychowania wypowiadał się między innymi w audycjach radiowych. Domagał się, by wszystkie dzieci w Polsce otoczone były dobrą opieką. Hasło Korczaka „Nie ma dziecka – jest człowiek” sparafrazowała Maria Grzegorzewska, w stwierdzeniu: „Nie ma kaleki – jest człowiek” (Korczak, 1931/1932, s. 109–112).

System pedagogiczny Korczaka oparty był na poszanowaniu odmienności i niezbywalnych praw każdego dziecka, a także na idei demokracji (sąd koleżeński i parlament dziecięcy). Jego poglądy stanowiły ważne ogniwo w kształtowaniu się polskiej myśli resocjalizacyjnej. Korczak we wstępie do kodeksu, składającego się z 1000 paragrafów, napisał: „Jeżeli ktoś zrobi coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać aż się poprawi. Ale sąd musi bronić cichych, by im nie dokuczali silni, sąd musi bronić sumiennych i pracowitych, by im nie przeszkadzali niedbalscy i leniuchy, sąd musi dbać, by był porządek, bo nieład najbardziej krzywdzi dobrych, cichych i sumiennych ludzi. Sąd nie jest sprawiedliwością, ale do sprawiedliwości dążyć powinien, sąd nie jest prawdą ale pragnie prawdy. Sędziowie mogą się mylić (...). Ale hańbą jest gdy sędzia świadomie wydaje wyrok kłamliwy” (Korczak, 1957, s. 343). Działalność Korczaka była znana i doceniana w wielu kręgach społecznych, w dużej mierze także z uwagi na pisane przez niego i cieszące się popularnością książki dla dzieci i młodzieży (Newerly, 1962, s. 129–135).

Osobne karty w kwestii opieki nad sierotami zapisał Kazimierz Jeżewski (1877–1948), organizator tzw. gniazd sierocych i wiosek kościuszkowskich. Jeżewski otrzymał staranne wykształcenie w zakresie agronomii i ekonomii. Wiedzę zdobywał w Danii i Szwecji oraz w Szwajcarii. W dobie rewolucji 1905–1907, w ramach Komitetu Sienkiewiczowskiego uczestniczył jako jego sekretarz w akcji ratowania dzieci przed głodem. Komitet przyczynił się do utworzenia Towarzystwa Opieki nad Dziećmi.

W 1908 r. zalegalizował na terenie Galicji Towarzystwo Gniazd Sierocych. W 1909 r. założył pierwsze gniazdo sieroce w Stanisławczyku pod Przemyślem, którym osobiście kierował przez 2 lata. W 1911 r. utworzył Towarzystwo Gniazd Sierocych w Królestwie Polskim. Pierwsze gniazdo sieroce utworzono w Marianowie, w powiecie sochaczewskim. Kolejne gniazda powstały w Tursku i Koziarówce, na terenie Kielecczyny, w położonej na terenie woj. warszawskiego Banoszcze oraz w Puszczych, Leosinie i Radzynie na Podlasiu.

Jeżewski był autorem licznych publikacji i projektów, w których uzasadniał istotę połączenia kilku gniazd sierocych w ramach tzw. wiosek kościuszkowskich. Cel ten osiągnął w 1929 r., w Rogoźnie-Zamku pod Grudziądzem. Sens tworzenia wiosek uzasadniał tym, że: „Wychowanie w gniazdach kościuszkowskich jest lepsze i tańsze od wychowania w innych zakładach. I w gniazdach, i w sierocińcach trzeba dać dzieciom jedzenie, ubranie, naukę. Ale w innych zakładach dochodzą ponadto koszty administracyjne, czego w wioskach sierocych nie ma” (Jeżewski, 1936, s. 17–18). Wioski miały na celu zapewnienie opieki sierotom, które nauczano rolnictwa. Były swoistym poligonem doświadczalnym w zakresie popularyzowania nowoczesnych form gospodarowania i upowszechniania nowych kultur rolnych. Jeżewski postulował uruchamianie wiosek na terenie każdego powiatu, co w jego ocenie miało prowadzić do likwidacji bądź wyraźnego zmniejszenia sieroctwa na danym terenie.

System wychowawczy Jeżewskiego cechował się dużą efektywnością. W okresie 40-letniej działalności objęto nim około 1200 sierot, spośród których wiele ukończyło

szkołę średnią, prawie 10 procent szkołę wyższą i niemal wszyscy szkołę zawodową. Główną ideą pracy wychowawczej wiosek kościuszkowskich było założenie, że rodzina stanowi naturalne środowisko wychowawcze. Dzieci pozbawione własnych rodzin miały trafiać do rodzin zastępczych. Strannie dobrani rodzice dzieci w gniazdach sierocych byli wedle słów Jeżewskiego „kością pacierzową całej organizacji” (Kępski, 1991, s. 187). Opiekunowie-gospodarze byli dobierani przez Zarząd Towarzystwa Gniazd Sierocych. Osobom takim, jeśli się sprawdzili i po 20 latach sumiennie prowadziły powierzone im gospodarstwa, przysługiwało prawo do przejęcia gruntów na własność. Ludzie ci musieli spełniać wiele wymogów, byli to najczęściej ogrodnicy i rolnicy o wysokiej kulturze osobistej, odpowiednich kwalifikacjach zawodowych i doświadczeniu zawodowym. Do gniazd kierowano dzieci w wieku od 3 do 18 lat. Przez kilkanaście lat uczestniczyły one w życiu rodziny, do której je przydzielono, brały udział we wszystkich pracach, zarabiały na swe utrzymanie. Przed ukończeniem 18 lat wychowankowie gniazd sierocych decydowali o wyborze zawodu. Przenosili się do burs w Warszawie, gdzie pozostawali na utrzymaniu Towarzystwa. Nauka zawodu była możliwa dzięki subwencji Towarzystwa oraz dochodom uzyskanym przez wychowanka z pracy zawodowej. Pieniądze z funduszu szkolenia zawodowego należało zwrócić najpóźniej po 15 latach. Wychowankowie po opuszczeniu gniazd mogli wracać do miejsc, w których się wychowywali. Funkcje integracyjne spełniało Stowarzyszenie Gnieździarzy.

Metody pracy wychowawczej Jeżewskiego miały wielu orędowników. Idee te popierały: Eliza Orzeszkowa, Maria Konopnicka, Henryk Sienkiewicz oraz Władysław Reymont. Mimo to system nie zyskał wielu zwolenników. Główną barierę stanowiła niska wrażliwość społeczna i brak zaangażowania w system gniazd sierocych ziemiaństwa. Pewne kontrowersje wzbudzała laickość i koedukacyjność systemu.

Eliminowaniem szkodliwych skutków złego wychowania zajmował się Czesław Babicki (1890–1952). Z pracą zakładów wychowawczych po raz pierwszy zetknął się podczas I wojny światowej. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości prowadził zakład wychowawczy w Pruszkowie, a następnie został etatowym pracownikiem Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Był autorem licznych publikacji z zakresu opieki nad dzieckiem i organizatorem kursów dla wychowawców. Podczas II wojny światowej zaangażował się w prace Rady Głównej Opiekuńczej. Stracił całą rodzinę w czasie walk powstańczych w Warszawie w 1944 r. W latach 1947–1948 mieszkał w Łodzi, gdzie prowadził kursy dla wychowawców.

Czesław Babicki, odrzucając wychowanie na wzór koszarowy, opowiadał się za rodzinnym modelem. Opiswany przez niego system „rodzinkowy” opierał się na naturalnym dobieraniu się wychowanków, którzy pod nadzorem grupowej („mameczki”) zajmowali określone pomieszczenia (jadalnia, sypialnie, pokoje). Grupa taka liczyła od 15 do 20 osób. Rodzina spędzała w mieszkaniu całą dzień. Wytwarzaniu postaw opiekuńczych sprzyjał fakt, że starsze dzieci pomagały młodszym. Zebrania mameczek i ich zastępczyń odbywały się każdego tygodnia.

System propagowany przez Babickiego był trudny do wprowadzenia (Skalska, 1980). Trudności z pozyskaniem wychowawców w zakładach męskich były tak duże, że system w ogóle nie zaistniał (Skalska, 1957, s. 133–135).

Niemale osiągnięcia w pracy z dziećmi zaniedbanymi były dziełem Kazimierza Lisieckiego (1902–1976), zwanego przez podopiecznych „Dziadkiem”. Lisiecki miał

trudne dzieciństwo. Był wcześniej osierocony przez matkę, a przy tym pozbawiony kontaktu z pozostałymi członkami rodziny w czasie I wojny światowej. Zamieszkiwał w bursach, gdzie zainteresował się i włączył w działalność harcerską. Funkcję drużynowego ZHP traktował jak wielki zaszczyt. Był organizatorem obozów i wycieczek. Jedną z burs, w której przebywał, prowadził Czesław Babicki.

W 1919 r. Lisiecki uczestniczył w utworzeniu akademickiego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci Ulicy (TPDU), złożonego w większości z wychowanków burs warszawskich. Po ukończeniu kursu i zdobyciu kwalifikacji wychowawcy rozpoczął pracę w gnieździe sierocym, prowadzonym przez Kazimierza Jeżewskiego przy ul. Szarej 1 w Warszawie.

W okresie międzywojennym Lisiecki zajmował się pracą wychowawczą z młodzieżą, należał do harcerstwa, uczestniczył w działalności Towarzystwa Przyjaciół Dzieci Ulicy. Cieszył się ogromnym autorytetem wśród młodzieży. Był człowiekiem prostolinijnym i bardzo życzliwym. Jako osoba publiczna najczęściej kojarzony był z działalnością wspomnianego Towarzystwa oraz pracą ognisk wychowawczych, którym patronował po 1956 r. (Dąbrowski, 2007).

W czasie wojny i okupacji zaangażował się w działalność niepodległościową a jego wychowankowie brali udział w walkach powstańczych w Warszawie w 1944 r. Lisiecki cieszył się ogromnym autorytetem wśród młodzieży. Swoją działalność kontynuował w Polsce Ludowej. Władze państwowe wielokrotnie uhonorowały go za działalność wychowawczą w formie wyróżnień, orderów i odznak.

Działalność i osiągnięcia pedagogiczne ks. Markiewicza, Korczaka, Babickiego, Jeżewskiego znalazły liczne grono naśladowców w okresie II Rzeczypospolitej. Osobowość wychowawcy, jego kompetencje a przede wszystkim umiejętności organizatorskie decydowały o kształcie konkretnej placówki wychowawczej.

Duże sukcesy w pracy wychowawczej z dziewczętami osiągnięto w zakładzie Warszawa-Okęcie, kierowanym przez Cecylię Skorzynę-Diksteinową. Dziewczęta kierowane do tego zakładu poddawane były badaniom diagnostycznym w Poradni Pedologicznej „Patronatu”. Zakwalifikowanie do konkretnej grupy i warsztatu poprzedzone było kilkumiesięczną obserwacją, prowadzoną na terenie zakładu. Dziewczęta, dla których zorganizowano nauczanie przedmiotowe i zawodowe, miały możliwość rozwijania swych zainteresowań w ramach grup stworzonych na wzór harcerstwa. Uczestnictwo w rozlicznych kołach zainteresowań uczyło je współpracy, kształtowało postawy prospołeczne. Po opuszczeniu zakładu objęte były opieką postpenitencjarną (Petersowa, 1936).

Przykładem dobrze zorganizowanej placówki, prowadzonej przez kongregację zakonną sióstr elżbietanek, był zakład dla dziewcząt w Kamieniu Krajeńskim. Przed 1935 r. dziewczęta przebywające w zakładzie wychowywano wedle reguł życia zakonnego, opartego na pracy i modlitwie. W porze nocnej przebywały w osobnych celkach. Budzono je o 5 rano. Nie była to placówka najlepiej zorganizowana. Natalia Han-Ilgiewicz, zwiedzając zakład w 1932 r. oceniała, że był to raczej „wymowny przykład tego, jak nie należy organizować i prowadzić zakładu tego typu” (za: Tomasiak, 1976, s. 102). W 1935 r. nadzór nad zakładem przejęło Ministerstwo Sprawiedliwości, które wspomagało finansowo pobyt dziewcząt w placówce. Gdy w 1935 r. kierownictwo zakładu objęła siostra Mechtylda Gostomska, zmienił się jego charakter organizacyjny. Pracę

wychowawczą oparto na przygotowaniu dziewcząt do prowadzenia gospodarstwa domowego. Do realizacji tego zadania służyły „pokoje rodzinne” wyposażone w kuchnię, szwalnię, pralnię, prasownię i tym podobne. Dziewczęta szkoliły się w szyciu, kroju, hafciarstwie i gotowaniu. Siostry dbały o zdrowie i higienę dziewcząt, w wolnych chwilach organizowały dla nich różnorodne rozrywki. Zakład nie prowadził własnej szkoły. Przebywało w nim każdego roku około 130 dziewcząt, a średni czas pobytu nie przekraczał 2 lat (Suchan, 1965, s. 66).

Należałoby podkreślić, że wobec niewystarczającej liczby państwowych placówek wychowawczych dla dziewcząt, działalność sióstr zakonnych miała doniosłe znaczenie. W Warszawie, Wilnie, Częstochowie, Radomiu, Walendowie i Kaliszu szczególną aktywność przejawiały siostry magdalenki. W zakładach przez nie prowadzonych przebywało około 450 dziewcząt (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 204).

Zgromadzenie Opatrzności Bożej kierowało zakładem wychowawczo-poprawczym dla dziewcząt (12–15 lat) i moralnie upadłych kobiet w miejscowości Lackie Małe. Zakład powstał z fundacji Zuzanny ze Strzemboszków, hrabiny Ożarowskiej. Przyjęcie do tzw. Domu Opatrzności odbywało się na wniosek zainteresowanych dziewcząt, rodzin, opiekunów, sądów opiekuńczych, a także organizacji społecznych. Pierwszeństwo miały małoletnie sieroty. Czas pobytu w zakładzie uzależniano od wyników w nauce, a przede wszystkim od poprawy charakteru. Czas ten nigdy nie przekraczał pięciu lat. Po opuszczeniu zakładu dziewczęta otrzymywały wyprawkę, środki pieniężne umożliwiające pokrycie pierwszych potrzeb, w tym kosztów podróży do domu. Ponadto mogły liczyć na pomoc zakładu w poszukiwaniu zatrudnienia oraz na wsparcie ze strony opiekunów. Praca wychowawcza opierała się na budzeniu poczucia godności osobistej, uzupełnianiu wykształcenia szkolnego i na przygotowaniu zawodowym. Siostry starały się docierać do swych podopiecznych w sposób oparty na łagodności wywodzącej się z ducha etyki chrześcijańskiej. Obowiązkiem dziewcząt było przestrzeganie regulaminu, dbałość o higienę i porządek, a nade wszystko właściwe zachowanie w konkretnych sytuacjach. Nie stosowano kar cielesnych. Dyscyplinowanie polegało na stosowaniu upomnień, pouczeń, poleceń wykonania prac poza kolejnością, nakazie opanowania dodatkowego materiału w szkole oraz pozostania w odosobnieniu w dni świąteczne (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 204–205).

Spośród zakładów wychowawczych dla chłopców na uwagę zasługują osiągnięcia Krajowego Zakładu Wychowawczego w Cerekwicy. Do zakładu tego kierowano nieletnich chłopców w wieku od lat 7, u których zaobserwowano zachowania świadczące o zaniedbaniu pod względem moralnym, fizycznym lub umysłowym. Przyjęcia odbywały się na podstawie pruskich przepisów ustawowych (z 1900 r.), znowelizowanych następnie w polskim kodeksie karnym z 1932 r. Pensjonariusze zakładu w Cerekwicy pochodzili w większości z najbiedniejszych środowisk miejskich. Czas pobytu w placówce był bardzo zróżnicowany. Przewidywano pobyt do 6 miesięcy lub nawet do uzyskania pełnoletności (21 lat). Jeżeli stwierdzono, że cele wychowawcze zostały osiągnięte, odbywało się zwolnienie warunkowe lub ostateczne. Starano się przy tym uchronić wychowanka od możliwości ponownego wkroczenia na drogę przestępstwa. Cel ten realizowano między innymi przez wyszukiwanie rodzin dla chłopców, poszukiwanie pracy zarobkowej, udzielanie pomocy materialnej. Dyrektor placówki prowa-

dził korespondencję z wychowankami. Z jego osobistych zapisków wynika, że wychowankowie w życiu dorosłym chętnie i dosyć często odwiedzali zakład. W całym dwudziestoleciu międzywojennym w placówce przebywało rokrocznie około 250 podopiecznych. Wszyscy chłopcy podzieleni byli na grupy wiekowe. Każda grupa tworzyła rodzinę i zajmowała osobny pawilon. W pierwszej rodzinie znajdowali się nowo przybyli chłopcy, poddawani obserwacji przez około sześć tygodni. Druga rodzina grupowała chłopców sprawiających największe problemy wychowawcze. Przynależność do trzeciej rodziny uwarunkowana była zmianami w zachowaniu. Obecność w czwartej (ostatniej) rodzinie otwierała drogę do zwolnienia z zakładu. Personel placówki składał się z 25 osób. W zakładzie zorganizowano nauczanie na poziomie szkoły powszechnej. Część wychowanków uczyła się rzemiosła, inni zatrudniani byli w przyzakładowym gospodarstwie.

Organizacja zakładu oparta była na wzorcach życia rodzinnego. Wychowawcy musieli umiejętnie balansować między nagradzaniem i karaniem chłopców, pochodzących z różnych środowisk i grup wiekowych. Zakład w Cerekwicy stał się dla wielu chłopców drugim domem dobrze przygotowującym ich do samodzielnego życia (Wawrzynowski, 1927/1928).

Zakład Wychowawczo-Poprawczy w Studzieńcu, utworzony w 1876 r., podupadł w czasie I wojny światowej. Miały na to wpływ złe warunki materialne oraz ucieczki wychowanków. Po 1918 r. zakład stopniowo odzyskiwał dawną świetność. Nadzór nad zakładem sprawowało Ministerstwo Sprawiedliwości. Do placówki przyjmowano chłopców od 14. roku życia. Zakład prowadził własną szkołę powszechną i zajmował się przygotowaniem zawodowym wychowanków. Postacią szczególnie związaną i zasłużoną dla zakładu studzienieckiego w okresie dwudziestolecia międzywojennego był Piotr Suchan, wprowadzający nowatorskie rozwiązania wychowawcze, odwołujące się do modelu wychowania rodzinnego i systemu progresywnego. W zależności od postępów w nauce i zachowaniu chłopcy przenoszani byli do kolejnej rodziny, w której przysługiwały im większe przywileje i swobody.

Zakład studzieniecki zasłynął w latach 20. XX w., gdy do opinii publicznej przedostały się informacje związane z procesem sądowym przeprowadzonym wobec kilku wychowawców zakładu, którzy znęcali się nad wychowankami. Śledztwo wskazało, że zachowanie wychowawców poprzedzała cała seria błędów popełnionych przez personel pod kierownictwem Klemensa Kwaśniewskiego.

Na ziemiach litewskich najbardziej znany był zakład dla nieletnich chłopców w Wielucianach, założony w 1901 r. i ponownie uruchomiony przez władze polskie w 1921 r. Zakład mieścił się w dużym murowanym budynku, uprzednio służącym jako więzienie dla młodocianych przestępców. Teren wokół zakładu zajmowało gospodarstwo rolne. Kierownictwo placówki pełnił Józef Pawłowski. W 1922 r. posadę nauczycielki objęła Natalia Han-Ilgiewicz, mająca doświadczenie w pracy wychowawczej z młodzieżą niedostosowaną społecznie na terenie Rosji, gdzie w 1920 r. prowadziła nadbajkalską kolonię dla wybranej grupy nieletnich więźniów. Swoje spostrzeżenia związane z eksperymentem bajkalskim spisała po latach w książce pod tytułem *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*. Obejmując posadę nauczycielki w Wielucianach miała właściwie wolną rękę w organizowaniu pracy wychowawczej. Podzieliła wychowanków na niewielkie, dwu lub trzyosobowe grupy. Spędzała dużo

czasu z wychowankami, którzy bardzo ją lubili i nie zgodzili się na jej odejście z zakładu w 1922 r. W wieluczańskim zakładzie funkcjonowała szkoła rolniczo-rzemieślnicza realizująca program szkoły powszechnej. Chłopcy szkoleni byli w rolnictwie, ogrodnictwie, kowalstwie, ślusarstwie, szewstwie, krawiectwie, stolarstwie. Warsztaty rzemieślnicze zaspokajały w dużej mierze potrzeby samego zakładu. Część produktów (krawieckich i szewskich) sprzedawano na zewnątrz. Nauka rolnictwa odbywała się w folwarku „Wieluciany”. Wychowankowie podzieleni byli na cztery grupy, w zależności od zachowania, zwane drużynami. Drużyny dzieliły się dodatkowo na sekcje, na czele których stali najlepsi wychowankowie, wybierani z czwartej drużyny. Personel placówki składał się z dyrektora, nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących, nauczyciela przedmiotów zawodowych, lekarza, felczera, 9 dozorców i stróża (Poznański, 1995). Po wielu wahaniach Han-Ilgiewicz podjęła w 1923 r. ostateczną decyzję o opuszczeniu Litwy i udała się do Warszawy, gdzie włączyła się w prace Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi. Jednak głównym przedmiotem jej zainteresowań i pracy naukowej pozostała na zawsze młodzież sprawiająca problemy wychowawcze.

W okresie II Rzeczypospolitej zorganizowano 7 szkół dla dzieci moralnie zaniedbanych. Przebywało w nich około 1000 uczniów, z tego około 950 stanowili chłopcy. Nadzór nad tymi placówkami sprawowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Gasik, 1990, s. 227).

Jedną z pierwszych szkół dla moralnie zaniedbanych chłopców powstała w Łodzi w 1922 r., z inicjatywy Stefana Kopcińskiego. Przebywali w niej chłopcy podejrzani o włóczęgostwo i drobne kradzieże. Umieszczenie w szkole odbywało się za zgodą rodziców lub prawnych opiekunów. Przy szkole założono internat dla 50 chłopców w wieku od 9 do 15 lat. Nauka obejmowała wiedzę z przedmiotów ogólnokształcących oraz z zakresu rzemiosł (stolarstwo, koszykarstwo, introligatorstwo). Kadra szkoły posiadała kwalifikacje uzyskane w PIPS (Sychowicz, 1969, s. 78–79).

Szkoła dla moralnie zaniedbanych chłopców w Wilnie powstała w 1925 r. W końcu lat 20. XX w. w szkole tej kształciło się 100 uczniów, przy czym w internacie przebywało 30 najbardziej zaniedbanych chłopców. Dla pozostałych zorganizowano świetlicę. Wychowankowie szkoły kwalifikowani byli przez wileńską pracownię psychologiczną. Najczęstszym powodem skierowań do zakładu były kradzieże i włóczęgostwo. W pracy wychowawczej opierano się na systemie rodzinkowym i samorządności. Na czele kilkuosobowych rodzin stali pedagodzy, nadzór nad rodziną sprawował „starszy brat”. Był to chłopiec wybrany przez rodzinę na okres trzech miesięcy. Starsi bracia rodzin tworzyli „radę gminy”, która wespół z „naczelnikiem gminy” przy współudziale pracowników placówki oraz członków Patronatu nad Nieletnimi organizowała pracę zakładu (Wawrzynowski, 1927/1928, s. 217).

W 1926 r. rozpoczął działalność Zakład Wychowawczy dla Moralnie Upośledzonych chłopców w Herbach Polskich koło Częstochowy. Zakład znajdował się w ładnej, zalesionej okolicy. Zapewniał opiekę 100–120 chłopcom. Początkowo do zakładu przyjmowano pensjonariuszy zakładów wychowawczych w wieku od 9 do 15 lat. W zakładzie w Herbach otrzymali pełną opiekę pedagogiczną, lekarską i wychowawczą. Obok nauki w zakładzie odbywało się szkolenie zawodowe w specjalności szewskiej, stolarskiej i koszykarskiej. Wychowankowie mieli do wyboru wiele dyscyplin

sportowych. Organizowano dla nich niedzielne spacery i różnorodne gry sprawnościowe. Chętni mogli zapisać się do drużyny harcerskiej, chóru lub kółka teatralnego. Chłopcy działali w ramach samorządu zakładowego, sprawującego nadzór nad porządkiem w sypialniach, sanitariatach, klasach i jadalniach (tamże).

W większości placówek dla chłopców moralnie zaniedbanych poprawę charakteru uzyskiwano na drodze wychowania religijnego bądź kształcenia zawodowego i ogólnokształcącego. Zakłady te posiadały własne księgozbiory wzbogacane ze środków Centralnej Biblioteki Departamentu Karnego Ministerstwa Sprawiedliwości. Jedną z form rozwoju osobowości było czytelnictwo. Ten sam cel spełniała rywalizacja sportowa, zajęcia przysposobienia wojskowego i harcerstwo. Personel troszczył się o higienę i zdrowie wychowanków. Korzystano z poradnictwa medycznego (Kalinowski, Pełka, 2003, s. 206).

W 1936 r. przy Ministerstwie Sprawiedliwości ustanowiono Centralę Badań Psychologicznych. Jej kierownictwo objął prof. Stefan Baley. Centrala zajmował się badaniem nieletnich przestępców skazanych na pobyt w zakładzie poprawczym lub wychowawczym, diagnozowaniem etiologii przestępstw, badaniami w zakresie osobowości osób amoralnych, apsołecznych, psychopatycznych. Organizację Centrali wzorowano na działalności amerykańskiej Child Guidance Clinics (za: Dukaczewski, 2007, s. 69).

Do 1939 r. na terenie Polski zorganizowano 40 placówek wychowawczych dla nieletnich (szkoły i zakłady specjalne z internatami). W 15 zakładach przebywali nieletni przestępcy, umieszczeni w 3 zakładach wychowawczych i 12 poprawczych. Większość placówek miała charakter prywatny. Prowadziły je organizacje społeczne i samorządowe oraz Kościoł. Państwo sprawowało opiekę nad zakładami poprawczymi w Głazie, Klewaniu, Koźminie, Przedzielnicy, Studzieńcu i Wielucianach. W zakładach tych przebywało nieco ponad 1300 chłopców. Nadzór nad tymi placówkami sprawował minister sprawiedliwości. Załady te aż do połowy lat 30. XX w. opierały swe funkcjonowanie na wewnętrznych regulaminach. Próby unifikacji poszczególnych form pracy wychowawczej podjęto u schyłku lat 30. XX w., gdy popularny stawał się system progresywny i pojawiły się tendencje do zreorganizowania więziennictwa w Polsce na wzór republik młodzieżowych.

Szkoły i zakłady specjalne dla moralnie zaniedbanych zapewniały opiekę około 10 procentom dzieci i młodzieży (Nowakowski, 1965, s. 189–204). W początkowym okresie (rok szkolny 1918/1919) funkcjonowało 6 szkół specjalnych dla dzieci moralnie zaniedbanych, w których uczyło się 359 uczniów. W roku szkolnym 1938/1939 w 16 szkołach uczyło się około 2 tys. uczniów.

Problematyka kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanej należała do najsłabiej opracowanych naukowo działów pedagogiki specjalnej. Także spośród ponad 650 nauczycieli-wychowawców wykształconych w Instytucie do 1939 r. tylko kilkadziesiąt osób uzyskało dyplom uprawniający do pracy w szkołach specjalnych dla moralnie zaniedbanych.

Wybuch wojny zaprzepścił planowany na wrzesień 1939 r. zjazd nauczycieli szkół specjalnych, a także ogólnopolskie spotkanie dyrektorów polskich placówek wychowawczych i poprawczych.

NIEWIDOMI

Początki kształcenia niewidomych sięgają na ziemiach polskich połowy XIX stulecia. Pierwsze oddziały i zakłady dla niewidomych powstały w Warszawie, Wolsztynie oraz we Lwowie. Rozwój placówek dla niewidomych w XIX w. był bardzo powolny i niewiele zmienił się do wybuchu I wojny światowej.

Nowe inicjatywy związane z organizacją opieki dla niewidomych zrodziła I wojna światowa. Efektem działań wojennych był trwały uszczerbek zdrowia wielu żołnierzy. Część z nich wskutek na przykład działania gazów bojowych utraciła wzrok. Problem ten dotyczył w dużej mierze ziemie polskie ogarnięte kilkuletnimi działaniami wojennymi.

Na terenie Galicji w gmachu lwowskiej szkoły dla niewidomych opieką objęto żołnierzy armii austriackiej w ramach Zakładu Rehabilitacyjnego dla Ociemniałych Żołnierzy. W historii tego zakładu zapisał się kapitan Jan Silhan, który po utracie wzroku poświęcił się pracy na rzecz niewidomych. W latach 1914–1916 zapoznał się z pracą austriackich placówek wychowawczych dla niewidomych. Poznał alfabet Braille'a i metodykę pracy z niewidomymi. W 1917 r. otrzymał od władz wojskowych rozkaz utworzenia Szkoły dla Ociemniałych Żołnierzy na Kleparowie. W pierwszej grupie uczniów znaleźli się ociemniaли inwalidzi, przebywający we lwowskim Zakładzie dla Ciemnych (Grodecka, 1996, s. 21–22).

W Wielkopolsce z inicjatywą zapewnienia opieki dla ociemniałych żołnierzy wystąpił poznański oddział Czerwonego Krzyża, w ramach Sekcji Opieki nad Ociemniałym Żołnierzem. W końcu 1919 r. rozpoczął działalność poznański Związek Ociemniałych Wojaków, skupiający około 40 członków. Na czele Związku stał ociemniały oficer Czesław Perzyński. W 1920 r. Związek zmienił swą siedzibę i przeniósł się do Bydgoszczy. Z czasem powstały regionalne struktury Związku, obejmujące Wielkopolskę, Pomorze i Górny Śląsk. Do końca lat 20. XX w. Związek skupiał właściwie wszystkich inwalidów wojennych z terenu zaboru pruskiego. Spośród 132 ociemniałych żołnierzy 86 pochodziło z Wielkopolski, 25 z Pomorza a 21 z Górnego Śląska. Ponadto opieką objęto 11 wdów po zmarłych członkach Związku (Grodecka, 1996, s. 31).

Związek Ociemniałych Wojaków zajmował się szkoleniem zawodowym ociemniałych żołnierzy. Przy wsparciu finansowym Polonii amerykańskiej zakupiono dom w Bydgoszczy, zwany Domem Ociemniałego Żołnierza. Związek organizował kursy brajlowskie, wyposażał członków w aparaturę radiową, udzielał zapomóg finansowych. Za zgodą i we współpracy z Ministerstwem Pracy i Opieki Społecznej odbywała się tresura psów-przewodników. Ociemniaли mogli liczyć na zniżki w kosztach leczenia i środkach komunikacji (tamże, s. 32–35).

Działalność lwowskiej i bydgoskiej organizacji związkowej dla ociemniałych żołnierzy zainspirowała środowisko warszawskie do utworzenia w 1921 r. Towarzystwa Pomocy Ociemniałym Ofiarom Wojny w Polsce „Latarnia”. Towarzystwo to powstało przy współudziale Amerykanki Miss Winifred Holt, organizatorki instytucji opiekuńczej „Phare” (Latarnia). Do Polski przyjechała na zaproszenie lwowskiej Szkoły Ociemniałych Żołnierzy. W 1923 r. „Spójnia” uruchomiła na warszawskim Mokotowie Szkołę Reeducacyjną dla Ociemniałych Żołnierzy. W szkole tej, po dwóch latach przeniesionej na Pragę na ul. Zygmuntowską 9, odbywało się szkolenie zawodowe

w zakresie szczerkarstwa i trykotarstwa. Pensionariusze objęci byli opieką lekarską. Otrzymywali bezpłatne utrzymanie a za wykonaną pracę przysługiwało im wynagrodzenie. Po ukończeniu kursu otrzymywali świadectwo i pomoc finansową na założenie własnego warsztatu.

W 1925 r. powstał Małopolski Związek Ociemniałego Żołnierza „Spójnia”, założony przez mjra Edwina Wagnera, ociemniałego legionistę. Działalność Związku wspierały osoby fizyczne, stowarzyszenia i samorządowcy.

W połowie lat 20. XX w. zrodziła się inicjatywa mająca na celu połączenie kilku organizacji związkowych w jeden centralny organ. Organizacją, która aspirowała do tej roli, był powstały w Warszawie Związek Ociemniałych Inwalidów Wojennych i Ofiar Wojny, obejmujący swym zasięgiem województwa centralne i wschodnie. Jednym z celów Związku było poszukiwanie i zrzeszanie ociemniałych inwalidów wojennych, przebywających w odosobnieniu, często żyjących w niedostatku lub w nędzy. Zrzeszeni w Związku inwalidzi mogli liczyć na wsparcie pieniężne i szkolenie zawodowe.

Pierwszą organizacją o zasięgu ogólnopolskim był Związek Stowarzyszeń Ociemniałych Żołnierzy RP, założony na Zjeździe Delegatów w dniu 11 maja 1929 r. Organizacja ta podlegała nadzorowi Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej. Celem jej działalności było zespolenie podzielonych dotąd związków i inicjowanie różnorodnych inicjatyw społecznych na rzecz ociemniałych. W szczytowym okresie swej działalności Związek liczył 700 ociemniałych żołnierzy. Od 1934 r. funkcjonował jako Związek Ociemniałych Żołnierzy RP. Na jego czele stał Edwin Wagner, przez wielu uznawany za przywódcę inwalidów wojennych w Polsce. W 1933 r. kierowany przez Wagnera Związek zmienił nazwę na Związek Inwalidów Wojennych RP (Grodecka, 1996, s. 46). Pod kierownictwem Wagnera Związek zajmował się rozwiązywaniem trudności związanych z zatrudnieniem ociemniałych oraz prowadził kampanie informacyjne w społeczeństwie dotyczące sytuacji i potrzeb niewidomych.

Do najstarszych cywilnych organizacji zrzeszających niewidomych zaliczało się Towarzystwo Niewidomych Muzyków, założone w XIX w. przy Instytucie Głuchoniemych i Niewidomych w Warszawie.

W 1923 r. w Warszawie powstało Zjednoczenie Pracowników Niewidomych RP. Jego założycielem był ociemniały Stefan Brewiński. Zapewniało ono pomoc niewidomym i ociemniałym, którzy nie korzystali z uprawnień przysługujących inwalidom wojennym. Zjednoczenie uruchomiło warszaty rzemieślnicze: szczerkarski i koszykarski oraz wytwórnę torebek papierowych przy ul. Leszno 142/144. Ponadto zajmowało się działalnością wydawniczą. Naczelnym pismem był „Świat Niewidomych”, redagowany przez Henryka Piotrowskiego. Na jego łamach omawiano wiele zagadnień związanych z potrzebami osób niewidomych. W 1939 r. Zjednoczenie uzyskało zgodę Ministerstwa Zdrowia na dopuszczenie niewidomych do pracy w zawodzie masażyści. Kursy masażu prowadziła dr Marta Biernacka. Członkowie Zjednoczenia otrzymywali pomoc w poszukiwaniu pracy i dotacje finansowe. W połowie lat 30. XX w. z blisko 300 członków Zjednoczenia tylko 20 było na własnym utrzymaniu. Reszta zajmowała się handlem ulicznym bądź korzystała ze wsparcia najbliższych rodzin. Formuła tej organizacji dopuszczała przyjęcie w jej skład każdego niewidomego, niezależnie od pochodzenia. Działalność Zjednoczenia zakończyła się z chwilą upadku powstania warszawskiego w 1944 r. (tamże, s. 49–54).

Na Śląsku prowadziło działalność Polsko-Śląskie Stowarzyszenie Niewidomych w Chorzowie. Organizacja ta nawiązywała historycznie do niemieckiego stowarzyszenia, istniejącego w Bytomiu przed 1921 r. Nadrzędnym celem Stowarzyszenia, utworzonego po powstaniach śląskich i podziale obszaru plebiscytowego, było zatrudnienie osób niewidomych w warsztatach szcztokarskich. Rozwój warsztatów napotykał na wiele trudności i nie przyniósł spodziewanych efektów. Stowarzyszenie prowadziło własny chór i koła zainteresowań. W drugiej połowie lat 30. XX w. Stowarzyszenie zakończyło działalność (tamże, s. 54–55).

W 1923 r. powstał Związek Cywilnych Niewidomych na Wielkopolskę, z siedzibą w Bydgoszczy. W 1939 r. do Związku należało 110 członków. Związek utrzymywał się ze składek członkowskich i pieniędzy zebranych drogą kwest od społeczeństwa. Działalność rzemieślnicza nie miała większego znaczenia. Na początku wojny Niemcy rozwiązali organizację, konfiskując jej aktywa bankowe (tamże, s. 55–57).

W 1932 r. w Warszawie odbyła się konferencja z udziałem przedstawicieli rządu i delegatów organizacji związkowych (Zjednoczenia Pracowników Niewidomych, Związku Ociemniałych Żołnierzy, Towarzystwa Niewidomych Muzyków, Towarzystwa „Laternia”, Instytutu Głuchoniemych, Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi). Celem organizatorów konferencji było ustanowienie jednolitej organizacji. Rozbieżności w ocenie sytuacji niewidomych i rywalizacja między poszczególnymi związkami, jak się okazało, były na tyle duże, że spotkanie to zakończyło się bez jakiegokolwiek porozumienia.

W 1937 r. powstał Związek Niewidomych miasta Łodzi. Założyciele Związku mieli nadzieję, że ich praca przysłuży się łódzkiemu środowisku niewidomych i może być początkiem zjednoczenia wszystkich organizacji. Do wybuchu II wojny światowej Związek zdołał zorganizować gabinety masażu leczniczego, szcztokarnię, dział muzyczno-stroicielski. Niewidomi mogli liczyć na wsparcie materialne ze strony osób współpracujących ze Związkiem. W 1939 r. Związek liczył 70 członków. W 1941 r. majątek organizacji przejęły niemieckie władze okupacyjne (tamże, s. 58–60).

Szkolnictwo specjalne dla niewidomych w Polsce rozwijało się czerpiąc z tradycji zakładów utworzonych w okresie zaborów. Pośród szczególnie zasłużonych placówek były zakłady prowadzone przez Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi w Warszawie (przeniesione do Lasek), oddział dla niewidomych w warszawskim Instytucie Gucho-niemych i Ociemniałych (IGO), Zakład Ciemnych we Lwowie oraz Szkoła dla Dzieci Niewidomych w Bydgoszczy.

Dekret o obowiązku szkolnym z 1919 r. przewidywał w art. 32, że dzieci pozbawione wzroku podlegać będą obowiązkowi szkolnemu, o ile w danej miejscowości zorganizuje się dla nich odpowiedni zakład. (Dz. Praw Państwa Polskiego 1919 Nr 14, poz. 171). W rzeczywistości zakładów takich było bardzo mało. Zadanie to, w związku z brakiem funduszy, realizowano zatem nie tyle na podstawie litery prawa, co na płaszczyźnie wrażliwości społecznej. Działania państwa ograniczały się do kontroli placówek zakładanych przez organizacje pozarządowe i udzielania im subwencji finansowej. W szkołach i zakładach specjalnych kształciło się w połowie lat 20. XX w. kilkanaście procent dzieci. Szybsza rozbudowa szkolnictwa specjalnego dla niewidomych rozpoczęła się po 1932 r. Ustawa Jędrzejewiczowska (art. 13) dopuszczała tworzenie zakładów i szkół powszechnych specjalnych, względnie oddziałów specjalnych dla niewidomych. (Dz.U. RP 1932 Nr 38, poz. 389).

Po 1918 r. początkowo bardzo pomyślnie rozwijał się Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych. Zorganizowano w nim siedmioklasową szkołę dla dzieci niewidomych, opartą na programie ogólnokształcącej szkoły powszechnej. Absolwenci tej szkoły mieli szansę przyuczenia się w zawodzie koszykarskim, szczotkarskim lub muzycznym. Naukę zawodu szczotkarza i koszykarza wieńczył egzamin czeladniczy zdawany przed komisją egzaminacyjną przy Izbie Rzemieślniczej. Kształcenie muzyków odbywało się w Szkole Muzycznej IGO według programu Konserwatorium Warszawskiego. W roku szkolnym 1929/1930 – z powodu braku kandydatów – nie utworzono nowego oddziału dla niewidomych (Jarecki, 1924, s. 214). Problem z naborem uczniów widoczny był także w latach poprzednich. Główną jego przyczyną była postawa rodziców i prawnych opiekunów dzieci niewidomych, którzy z różnych powodów nie posyłali dzieci do Instytutu.

Zakład dla Ciemnych we Lwowie przeżywał trudności materialne spowodowane zniszczeniami wojennymi budynku i dewastacją inwentarza. W latach 1923–1926, dzięki ofiarności społeczeństwa i przy wsparciu American Braille Press, Zakład powrócił do dawnej świetności. Nadzór nad placówką sprawowało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W zakładzie przebywały dzieci w wieku od 7 do 14 lat. Powodem przedterminowego usunięcia z placówki było: „Objawienie się zaburzeń umysłowych, nieobyczajnego zachowania się, systematycznego popełniania kradzieży, zupełnej apatii i braku chęci do jakichkolwiek wysiłków i pracy, przy objawach gruźlicy lub innych chorób zakaźnych, wreszcie na wypadek uleczenia ślepoty” (Grodecka, 1996, s. 68). W roku szkolnym 1920/1921 w Zakładzie uczyło się 26 dzieci, w roku szkolnym 1925/1926 – 46 dzieci, zaś w roku szkolnym 1929/1930 – 50 dzieci. W roku szkolnym 1930/1931 w placówce zatrudnionych było 8 nauczycieli, 2 instruktorów i 2 wychowawców (*Opieka wychowawcza...*, 1931, s. 75–80). Chłopcy i dziewczęta zdobywali umiejętności w zakresie rzemiosł lub kształcili się na organizatorów. Przygotowanie zawodowe obejmowało w roku szkolnym 1930/1931: koszykarstwo, wyplatanie krzeseł, szczotkarstwo, przygotowanie w zawodzie muzyka i organisty. Zawód organisty umożliwiał około 80 procentom absolwentów samodzielne utrzymanie. Źródłem pokaźnych dochodów dla placówki były wyroby szczotkarskie, koszykarskie, strojenie i naprawa fortepianów. Nauka w szkole trwała 7 lat i opierała się na programie szkoły powszechnej. W Zakładzie nauczano systemem „szkoły pracy”. Metoda ośrodków zainteresowań wprowadzana była stopniowo. Wychowankowie przebywający w Zakładzie uczestniczyli w licznych spacerach, wycieczkach do fabryk, warsztatów, muzeów oraz zajmowali się pracą w ogrodzie. Zakładano kółka zainteresowań, odbywały się koncerty wokalnie-muzyczne.

Bydgoski Zakład dla Dzieci Ciemnych nawiązywał historycznie do zakładu w Wolsztynie, założonego w połowie XIX stulecia. Z chwilą przejęcia Zakładu przez polską administrację utworzono w nim siedmioklasową szkołę dla dzieci niewidomych opartą na programie szkoły powszechnej. Kierowano tam dzieci z Wielkopolski, Pomorza i Śląska. Zakład bydgoski posiadał własny internat i szkołę zawodową. W roku szkolnym 1920/1921 uczyło się tu 59 dzieci. W połowie lat 20. XX w. liczba uczniów zwiększyła się do około 100, a w roku szkolnym 1929/1930 do 132. Z badań przeprowadzonych w Zakładzie w 1930 r. wynika, że spośród ogółu wychowanków 38 było niewidomymi od urodzenia, 18 stało się ociemniałymi na skutek wypadku, 38 utraciło

wzrok z powodu chorób ocznych, 29 utraciło wzrok z innych przyczyn (*Opieka wychowawcza...*, 1931, s. 83). W 1930 r. w bydgoskim zakładzie uruchomiono pierwszą w Polsce klasę dla dzieci słabowidzących. Klasa ta prowadziła działalność przez 6 lat. Na podstawie badań okulistycznych wyodrębniono 18 dzieci niedowidzących. Klasę dla niedowidzących prowadził dr K. Szymanowski. Po 5–6 latach pracy pedagogicznej doszedł do wniosku, że jej utworzenie było bardzo wskazane. Osobiście opowiadał się nie tylko za zakładaniem klas specjalnych, ale także samodzielnych szkół dla dzieci niedowidzących. Ze stanowiskiem tym zgadzała się dr Zofia Galewska, prowadząca w pierwszej połowie lat 30. XX w. badania wśród dzieci niewidomych w Laskach. Spośród przebadanych przez nią uczniów niemal 30 procent stanowiły osoby niedowidzące (Grodecka, 1996, s. 70–71).

Odyskanie przez Polskę niepodległości przełożyło się na zmiany organizacyjne warszawskiego Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, powstałego kilka lat przed I wojną światową. Od 1918 r. Towarzystwu patronowała Róża Czacka, stojąca na czele założonego przez siebie Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża, jako matka Elżbieta. Przez kilka lat Towarzystwo wykorzystywało wynajęte i zazwyczaj ciasne pomieszczenia w stołecznych kamienicach. Darowizny z 1921 r. pozwoliły na zakup 5 morgów gruntu na skraju Puszczy Kampinoskiej, na terenie podwarszawskich Lasek. Z czasem majątek Towarzystwa rozrósł się do 45 morgów, w czym 10 stanowił las.

W latach 1922–1932 powstał na terenie Lasek kompleks obiektów dla niewidomych chłopców, składający się z internatu i szkoły dla chłopców oraz internatu dla dziewcząt. Budynki te wzniesiono przy wsparciu finansowym Zarządu Miejskiego Warszawy. Od 1926 r. Laski stały się główną siedzibą Towarzystwa. W 1938 r. Zakład w Laskach liczył już 11 budynków mieszkalnych i 6 gospodarczych.

W pierwszych latach swej działalności Towarzystwo borykało się z problemem znalezienia nauczycieli i personelu pomocniczego, obsługującego nowo powstające obiekty. Róża Czacka zdecydowała, że najlepszym rozwiązaniem będzie przekazanie całości działań opiekuńczo-wychowawczych i administracyjnych siostrom zakonnym, których pracę wspomagali mieli niewidomi oraz osoby świeckie (widzące).

Na terenie Lasek funkcjonowało przedszkole z internatem, przewidziane dla niewidomych dzieci w wieku od 5 do 7 lat. Rekrutowanie dzieci do przedszkola napotykało jednak na rozliczne przeszkody, spowodowane m.in. niedocenianiem przez rodziców dzieci niewidomych roli wychowawczej i rewalidacyjnej przedszkola, a także obawą przed pozostawieniem dziecka w internacie. W siedmioklasowej szkole powszechnej uczyło się w 1938 r. 138 uczniów i uczennic (Grodecka, 1996, s. 75). Praca pedagogiczna opierała się na programach zwykłych szkół powszechnych, które poddano stosownej modyfikacji. Obok przedmiotów ogólnokształcących dziewczęta zajmowały się robótkami ręcznymi, chłopcy uczyli się rzemiosła. Dzieci posiadały własne podręczniki brajlowskie. Miały do dyspozycji liczne pomoce szkolne (mapy, modele, okazy). Wielką popularnością pośród wychowanków cieszyła się nauka śpiewu i muzyki. Ważne funkcje wychowawcze wypełniały ćwiczenia ruchowe oraz zajęcia sportowe. Ponadto organizowano kolonie letnie, odbywały się zajęcia pozaszkolne, obejmujące koncerty, chór, czytelnictwo i inne. Niewidomi uczyli się języków obcych, co umożliwiało im samodzielne czytanie obcojęzycznych książek brajlowskich, dostępnych w bibliotece Towarzystwa. Znajomość języków obcych pozwalała im na nawiązywanie zagranicznych kontaktów

korespondencyjnych. Pracy wychowawczej przyświecał ambitny cel. Szkoła miała: „Doprowadzić niewidomych do przeciętnie wyższego poziomu umysłowego i kulturalnego niż ten, który by mogli osiągnąć w szkole powszechnej dla widzących” (tamże, s. 75). Wszystko to miało na celu przyzwyczajanie umysłów niewidomych do pracy, aby „odsunąć od nich apatię, nudę i zniechęcenie”, a także „aby uzbroić go lepiej w walce o byt i dać mu przewagę pod względem duchowym i kulturalnym nad tymi, którym zwykle musi ustępować pod względem zaradności fizycznej” (tamże, s. 75). Najzdolniejsi wychowankowie zakładu z Lasek kontynuowali naukę w szkołach średnich (gimnazja, licea, seminaria nauczycielskie), a czasem na studiach wyższych. Na terenie Lasek funkcjonowała klasa dla dzieci niewidomych upośledzonych umysłowo oraz odbywały się zajęcia eksperymentalne z głuchociemną dziewczynką.

Kształcenie zawodowe prowadzone było dla dziewcząt i chłopców w cyklu czteroletnim. Program nauczania obejmował wiedzę z zakresu: technologii, materiałoznawstwa, zoologii, chemii, fizyki, modelowania figur i brył geometrycznych oraz przedmiotów pomocniczych: religii, języka polskiego, języka obcego, historii, matematyki, geografii gospodarczej, nauki o Polsce współczesnej, nauki o człowieku, tyflogologii, hodowli zwierząt i roślin, ćwiczeń cielesnych i śpiewu. Szkoła prowadziła warsztaty szrotkarskie i koszykarskie. Chłopcy wyrabiali meble, walizki i kosze wiklinowe. Dziewczęta produkowały wyroby galanteryjne. Dla absolwentów szkół zawodowych przewidziane były dyplomy czeladnicze.

„Patronat” Towarzystwa sprawował opiekę nad niewidomymi i ich rodzinami. Wśród 55 osób objętych Patronatem znajdowali się nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, nauczyciele muzyki, pracownicy drukarni brajlowskiej, biblioteki, introligatorni, osoby zatrudnione przy obsłudze obiektów (biuro, dział lekarski). W Warszawie pod ochroną Patronatu znajdowało się 108 rodzin osób niewidomych. Niewidomi zdolni do pracy zatrudniani byli w warsztatach Towarzystwa. Za pracę otrzymywali wynagrodzenie i wyżywienie. Niektórzy pracowali w domu realizując zlecenia Towarzystwa na sposób chałupniczy. Osoby objęte Patronatem w Warszawie mogły liczyć na bezpłatną pomoc lekarską i prawną. Przysługiwały im różnorodne zapomogi, a także bilety na przejazdy tramwajowe i inne. Organizowano dla nich koncerty, odczyty, słuchowiska radiowe, wycieczki, kolonie letnie i świetlice. Osobne regionalne oddziały Patronatu zorganizowano w Wielkopolsce, w Małopolsce, na Śląsku i na Litwie.

Działalność poznańskiego oddziału Patronatu rozpoczęła się w 1933 r. Oddział dysponował własnym lokalem. Prowadził sklep z wyrobami dla niewidomych, organizował zebrania i występy artystyczne dla niewidomych.

Podobne formy aktywności prowadził wileński Patronat, utworzony w 1933 r. W Krakowie Patronat powstał na jesieni 1936 roku.

Na Śląsku początki pracy Patronatu były powiązane ze współpracą Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi z Polsko-Śląskim Stowarzyszeniem Niewidomych. W 1936 r. Towarzystwo przejęło majątek Stowarzyszenia i powołało pierwszy odrębny zarząd Patronatu. Patronat koordynował pracę warsztatów rzemieślniczych dla niewidomych i prowadził bibliotekę brajlowską. Należały do niego 23 osoby.

Rozmach prac Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi był imponujący. Tuż przed wybuchem II wojny światowej Towarzystwo przygotowywało się do przejścia, na

wniosek kuratorium lwowskiego, Zakładu dla Ciemnych we Lwowie. Zadania tego z powodu wybuchu wojny nie zrealizowano.

Na terenie Warszawy i Lasek Towarzystwo sprawowało nadzór nad drukarnią brajlowską, ufundowaną przez American Braille Press. Od 1927 r. do 1939 r. wydrukowano w niej 2106 tomów i 1000 periodycznych druków. Obok drukarni funkcjonowało muzeum pomocy szkolnych, biuro ręcznego przepisywania książek w brajlu i biblioteka brajlowska, licząca 700 tomów.

Trwałym osiągnięciem prac Towarzystwa był polski alfabet brajlowski zatwierdzony przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1934 r. Z czasem alfabet ten wprowadzono do wszystkich polskich szkół specjalnych dla niewidomych (Matka Elżbieta Czacka i Siostra Teresa, 1930/1931, s. 197–204; Grzegorzewska, 1924, s. 229–243).

W trakcie wojny obronnej Polski we wrześniu 1939 r. wstrzymano powrót dzieci do Lasek. Większość dzieci pozostała w domach rodzinnych. Pozostałe odesłano do Ośrodka Towarzystwa w Żułowie (powiat krasnostawski), skąd w 1940 r. powracały do Lasek. Niewidome dziecięta przebywające w gospodarstwie rolnym w Żułowie brały udział w pracach rolnych, między innymi przy czyszczeniu zboża, wytrząsaniu maku, obrzynieaniu i krajaniu buraków cukrowych, wiązaniu snopów za żniwiarką. Ich praca została doceniona przez personel. Dziewczęta były bardzo zdyscyplinowane i aktywne w pracach kuchennych, w mleczarni, przy wypieku chleba i w pralni.

Laski stały się azylem dla ociemniałych żołnierzy i osób cywilnych w czasie wojny. Uczono ich pisma brajla, zapoznawano z pracami ręcznymi w zakresie wyrobu szczołek i koszyków. Działalność szkół dla niewidomych w rzeczywistości okupacyjnej nie mogła być tak spektakularna jak przed wojną. Mimo to starano się utrzymać ciągłość w pracy wychowawczej. Organizowano tajne komplety gimnazjalne dla zdolniejszych uczniów i co ważne, Zakład nie przerwał działalności przez cały okres okupacji. Duża część obiektów Towarzystwa uległa zniszczeniom szacowanym na około 77 procent. W ruinę zamienił się dom Towarzystwa w Warszawie przy ul. Wolność 4 (Grodecka, 1996, s. 80). W czasie walk powstańczych spłonął księgozbiór biblioteki tyflogicznej wraz z muzeum.

W okresie II Rzeczypospolitej kontynuowało działalność bydgoskie Towarzystwo Opieki nad Niewidomymi, założone w 1889 r. Zarząd Towarzystwa stanowiły w całości osoby widzące. Główną placówką Towarzystwa było schronisko dla niewidomych w Bydgoszczy. Przebywało w nim 50 osób, w tym ponad 40 stanowiły kobiety. Personel opiekuńczy stanowiły siostry elżbietanki. W schronisku prowadzono naukę i przygotowanie do zawodu. Dziewczęta zajmowały się dziewiarstwem ręcznym, wyplataniem i koszykarstwem. Bydgoskie Towarzystwo świadczyło, w miarę możliwości, pomoc także dla osób spoza schroniska. Dorośli niewidomi mogli liczyć na zapomogi finansowe i pomoc w postaci odzieży, żywności, opału oraz w zakresie obsługi prawnej i dożywiania. Funkcjonowanie schroniska było możliwe dzięki ofiarności społeczeństwa i współpracy z władzami samorządowymi (tamże, s. 82–84).

Towarzystwo prowadziło bibliotekę brajlowską oraz uczestniczyło w akcji przepisywania książek i podręczników szkolnych. W świetlicy schroniska znajdował się księgozbiór książek czarnodrukowych, słuchano audycji radiowych i uczono się śpiewu. Ponadto organizowano wycieczki za miasto, wyjścia na spektakle teatralne i koncerty.

W 1926 r. w Wilnie powstało stowarzyszenie dla niewidomych, znane jako Towarzystwo Kuratorium nad Ociemniałymi. Jego założycielką była ociemniała na skutek tyfusu płamistego lekarka dr Maria Strzemińska, z którą współpracowali lekarze, prawnicy i okuliści. Maria Strzemińska była absolwentką PIPS. W czasie pobytu w Warszawie wielokrotnie przebywała w zakładzie Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Łaskach. Po powrocie do Wilna bez reszty oddała się pracy na rzecz dzieci niewidomych. W roku szkolnym 1928/1929 zorganizowała pierwszą szkołę specjalną w Wilnie dla dzieci niewidomych, zlokalizowaną przy ul. Antokolskiej. Lokal składał się z 6 dużych, jasnych sal, z balkonu i ogródka. Internat i warszaty zajmowały kolejne 14 pomieszczeń. Zakład stwarzał możliwości kształcenia dorosłych niewidomych, którzy w ramach warsztatu koszykarskiego uczyli się rzemiosła. Część wytworzonych przez nich wyrobów sprzedawano. Selekcja i przyjęcie dzieci do szkoły napotykały na duże trudności. Pomimo tego, że koszty utrzymania dzieci pokrywał w całości magistrat Wilna, rodzice niechętnie decydowali się na umieszczenie dziecka w szkole. Dzieci, które trafiały do szkoły w Wilnie, były niejednokrotnie bardzo zaniedbane. Objęto je całodobową opieką internatową. W szkole prowadzono naukę gry na skrzypcach i fortepianie.

W szkole obowiązywał siedmioletni kurs nauczania. W roku szkolnym 1929/1930 uczyło się 16 dzieci – 9 chłopców i 7 dziewcząt (*Opieka*, 1931, s. 95). W 1930 r. uczyło się 30 dzieci (Grodecka, 1996, s. 85). Z czasem szkoła dla niewidomych wzbogaciła się o nowe budynki przy ul. Antokolskiej. Zatrudniono drugą nauczycielkę.

Od 1929 r. odbywało się przygotowanie zawodowe w warsztatach koszykarskich. Staraniem Towarzystwa uruchomiono kurs dokształcający z nauką czytania i pisania brajlem. Ukończenie kursu stwarzało możliwość egzaminów czeladniczych przed Izbą Rzemieślniczą.

W Zakładzie prowadzono naukę gry na skrzypcach i fortepianie. W zajęciach tych mogły uczestniczyć dzieci i dorośli pracownicy warsztatów. Wileńskie Towarzystwo wspierało działalność rzemieślniczą niewidomych. Zbyt towarów odbywał się w sklepie przy ul. Gdańskiej. Produkty niewidomych wystawiano także podczas targów w Wilnie, gdzie w dowód uznania uhonorowano je złotymi medalami (tamże, s. 86).

Wileńska szkoła dla niewidomych zasłynęła m.in. z tego, że w nauczaniu niewidomych, prócz metody ośrodków zainteresowań, stosowano metodę całościową. Metodę tę wykorzystywały Strzemińska i Surmówna. Na temat celowości pracy pedagogicznej w tej metodzie, pisały: „Do nauki użyliśmy aparatu, własnego pomysłu, składającego się z ramek i tafelek drewnianych oraz sztyfcików metalowych. Do ramek wkłada się poszczególne tafelki. Każda z powyższych tafelek ma 6 dziureczek, odpowiadających sześciu kropkom znaku Braille’a. Wkładając tafelki w ramki, tworzymy całe wyrazy (...). Cała praca polega zatem na skojarzeniu obrazu dotykowego słowa z jego nazwą, odwzorowywaniu i stopniowym zapamiętywaniu kształtu całego obrazu – bez zwracania uwagi na jego elementy składowe (...). W początkach nauki dzieci bardzo lubią czytać i pisać, bawi je sama technika układania sztyfcików, bawi je dźwięk gładkich, metalowych zabawek. Gdy już dzieci zaczynają pisać dłuższe zdania, które zajmują dużo ramek, zaczynają same gwałtownie dopominać się o papier (...). W naszej praktyce najbardziej przemawiającym za metodą całościową jest fakt, że miałyśmy do czynienia z dużą ilością dzieci, pochodzących z bardzo niekulturalnych i analfabetycznych wsi” (tamże, s. 98–99).

W 1933 r. szkoła i zakład dla niewidomych zorganizowany przez Towarzystwo Kuratorium nad Ociemniałymi zostały przeniesione do budynków przy ul. Mała Pohulanka 20. W 1934 r. w zakładzie przebywało 3 dzieci w wieku przedszkolnym, 34 uczniów szkoły podstawowej i 23 dorosłych. Spośród 60 niewidomych połowa była na utrzymaniu Towarzystwa.

W końcu lat 30. XX w. w obrębie zakładu uruchomiono trzyletnią szkołę zawodową dla niewidomych. Uczono w niej historii handlu z ekonomią, maszynopisania, przedsiębiorstwa lnu, koszykarstwa, szrotkarstwa i towaroznawstwa oraz przedmiotów ogólnokształcących.

W 1937 r. zmarła długoletnia kierowniczka wileńskiego zakładu dla niewidomych dr Strzeмиńska. W 1939 r. w zakładzie mieszkało 35 wychowanków. W czasie działań wojennych część polskich dzieci przewieziono z Wilna do Kowna. Ich miejsce zajęły dzieci litewskie. W zakładzie odbywała się nauka dorosłych w dziedzinie koszykarstwa i szrotkarstwa. W 1944 r. zakład został doszczętnie spalony. Niewidomi nie zdołali się uratować i zginęli od ognia niemieckich karabinów maszynowych (Grodzka, 1996, s. 87–88).

Od 1929 r. rozgłośnia Polskiego Radia w Łodzi rozpoczęła nadawanie audycji poświęconej niewidomym. W 1931 r. radiosłuchacze powołali do życia stowarzyszenie pod nazwą Łódzka Rodzina Radiowa. Rodzina zorganizowała zakład internatowy, w którym przebywało około 20 dzieci niewidomych, pobierających lekcje muzyki i uczących się zawodu w warsztatach szkolnych (szrotkarskim i koszykarskim). W 1936 r. Łódzka Rodzina Radiowa liczyła 4 tys. członków, zorganizowanych w ramach oddziałów i kół w Łodzi, Pabianicach, Zgierzu, Zduńskiej Woli i Rudzie Pabianickiej.

W ciągu kilku lat swej działalności Rodzina doskonale wypełniała swą funkcję prac na rzecz osób niewidomych. Uznanie opinii społecznej i wsparcie lokalnych władz samorządowych przełożyło się na inicjatywę budowy dużego zakładu internatowo-szkolnego dla około 100 niewidomych dzieci. W budowę zakładu włączyli się liczni radiosłuchacze. Zebrany kapitał w 30 procentach pozwalał na sfinansowanie inwestycji. Plac pod budowę ofiarowało miasto. Kamień węgielny wmurowano w dniu 3 października 1936 r. Wznoszeniu gmachu towarzyszyła akcja informacyjna i reklamowa prowadzona przez Łódzką Rodzinę Radiową. Zaangażowanie i determinacja działaczy okazały się bezprecedensowe w dobie dwudziestolecia międzywojennego w Polsce i zostały doprowadzone do pomyślnego końca (tamże, s. 91).

W 1926 r. była posłanka Róża Malcer utworzyła w Bojanowie (Wielkopolskie) zakład dla ociemniałych dzieci żydowskich. Była to jedyna tego typu placówka w Polsce dla dzieci żydowskich ociemniałych i głuchoniemych. Zakład nosił nazwę Centralny Zakład dla Żydowskich Dzieci Czterozmysłowych. Rok później kierownictwo i prowadzenie zakładu przejęło Centralne Stowarzyszenie dla Opieki nad Żydowską Działwą Czterozmysłową w Polsce. Zakład posiadał własny gmach. W latach 1930–1931 w Zakładzie przebywało 7 dzieci niewidomych i 27 głuchoniemych. Z czasem zwiększyła się liczba niewidomych, których było niemal tyle samo co głuchoniemych. W programie nauczania szkoły dla niewidomych znalazły się: czytanie i pisanie po polsku systemem brajla, rachunki, geografia, historia świata, nauki przyrodnicze, a także esperanto. Dodatkowo dzieci uczyły się grać na skrzypcach i mandolinie. Nauka rzemiosł obejmowała koszykarstwo i szrotkarstwo. Dziewczęta uczyły się robót ręcznych.

W pracy wychowawczej kładziono akcent na upowszechnianie kultury fizycznej i kształtowanie obyczaju, w dużej mierze w duchu religijnym. Święta żydowskie były zazwyczaj bardzo uroczyste obchodzone, zgodnie z zasadami judaizmu. Zakład założony przez Różę Malcer został przeniesiony do Warszawy w 1936 r. Internat placówki mieścił się przy ul. Granicznej 8. Dzieci uczyły się w gmachu Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych na Placu Trzech Krzyży. Działalność zakładu przerwał wybuch II wojny światowej (tamże, s. 92–93).

Niewidomi, zgodnie z polskim ustawodawstwem, od 1919 r. podlegali obowiązkowi szkolnemu, o ile w danej miejscowości istniał dla nich zakład kształcenia. Z pierwszego spisu ludności, przeprowadzonego na terenie całej Polski (poza Śląskiem i Litwą Środkową) w dniu 30 września 1921 r. wynikało, że osób niewidomych było około 17 tys., w tym w wieku do lat 10 – 764, w przedziale wiekowym od 10 do 19 lat – 1973 osoby. Najwięcej niewidomych zamieszkiwało centralne regiony kraju (ok. 6,7 tys. osób), województwa południowe (około 4,6 tys. osób), wschodnie (około 3,2 tys. osób) i zachodnie (ok. 1,5 tys. osób) (Hellmann, 1927/1928, s. 1–34).

Przepisy prawa oświatowego kształtowały się w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych II Rzeczypospolitej. Działalnością na rzecz niewidomych zajmowały się różnorodne organy, stowarzyszenia, związki wyznaniowe oraz ludzie dobrej woli. W 1925 r. Zjednoczenie Pracowników Niewidomych złożyło do łaski marszałkowskiej projekt ustawy „W przedmiocie opieki nad ociemniałymi”. Grupa kilkunastu wnioskodawców postulowała zorganizowanie instytutów dla wszystkich ociemniałych w poszczególnych rejonach kraju, wprowadzenie wolnego przejazdu kolejowego dla niewidomych dojeżdżających do pracy, wprowadzenie ulg podatkowych dla ociemniałych prowadzących własną działalność rzemieślniczą. Wykonanie ustawy powierzono Ministerstwu Pracy i Opieki Społecznej. Projekt ten nigdy nie był przedmiotem obrad sejmowych (*Memoriał w sprawie...*, 1937, s. 4–5).

W roku szkolnym 1918/1919 rozpoczęły pracę cztery szkoły dla niewidomych, gromadząc 127 uczniów. W 1930 r. w zakładach wychowawczych dla niewidomych przebywało 323 ociemniałych, co oznaczało, że opiekę wychowawczą zapewnionych miało 16 procent dzieci i młodzieży (*Opieka*, 1931, s. 66). W roku szkolnym 1935/1936 w 8 szkołach dla niewidomych uczyło się 570 uczniów pod kierunkiem 76 nauczycieli (Pękowska, 2010, s. 107–125).

W roku szkolnym 1938/1939 w 10 szkołach specjalnych dla niewidomych pobierało naukę 600 uczniów (Nowakowski, 1965, s. 189–204).

Zakres nauczania w szkołach dla niewidomych odpowiadał zakresowi siedmioletniej szkoły powszechnej. Na terenie szkół w Warszawie i Wilnie w pracy z dziećmi niewidomymi upowszechniano metodę ośrodków zainteresowań. Szkoły pracujące tą metodą uwzględniały interakcje człowiek – środowisko (przyroda, współpraca między ludźmi).

Na poziomie pierwszym („Dziecko i jego najbliższe otoczenie”) zapoznawano dzieci z miejscem, w którym się znajdowały (klasa, internat, ogród, zakład) i dawano im możliwość poznania różnorodnych przedmiotów. Spacerów, organizowane poza teren zakładu, miały na celu poznanie zjawisk natury martwej i ożywionej na tle pór roku.

Poziom drugi („Dziecko i otaczająca natura w związku z pracą ludzką”) służył poszerzeniu wiedzy o otaczającym świecie. Dzieci poznawały pracę w ogrodzie, w polu,

środowisko wiejskie, zwierzęta gospodarcze. Zajęcia miały na celu zrozumienie odmienności, a także współzależności regionów miejskich i wiejskich, opartej na wymianie handlowej oraz współpracy ludzkiej.

Poziom trzeci („Dziecko i życie gromadzkie”) miał na celu wprowadzenie dzieci w formy życia społecznego. Dzieci poznawały specyfikę poszczególnych zawodów.

Poziom czwarty („Dziecko i kraj ojczysty”) zasadzał się na poznaniu organizacji struktur państwowych. Dzieci zapoznawały się z wiadomościami natury krajoznawczej, historycznej, obyczajowej i kulturowej danego regionu Polski. Świat flory i fauny przedstawiano w związku z konkretnymi porami roku.

Poziom piąty („Dziecko i kraj ojczysty”) rozszerzał zagadnienia z poziomu czwartego. Na tym poziomie dzieci miały okazję poznać historię Polski i jej sąsiadów. Wiadomości na temat Polski obejmowały wiedzę w aspekcie historycznym, ekonomicznym i społecznym.

Poziom szósty („Dziecko i świat”) ukazywał pozostałe części Europy i reszty globu ziemskiego. Prezentowano kulturę i bogactwa naturalne poszczególnych krajów, ukazywano konteksty społeczne, gospodarcze i cywilizacyjne. Przy omawianiu bogactw naturalnych prezentowano wiedzę z zakresu fizyki i chemii.

Poziom siódmy („Dziecko-obywatel”) obejmował zadania i obowiązki jednostki w państwie oraz obowiązki państwa w stosunku do obywateli. Zajęcia były tak pomyślane, aby dzieci mogły zaznajomić się z wiedzą obywatelską. Omawiano zadania Ligi Narodów, podawano zarys historii rozwoju opieki nad ociemniałymi, stan obecny tej opieki, organizację współżycia ociemniałych na terenie kraju i świata.

Zgodnie z ideą przewodnią metody ośrodków zainteresowań, wszystkie przedmioty nauczania były ściśle powiązane z programem pogadank. Nauczanie służyło rozwiązaniu konkretnych zagadnień. Metodę tę oceniano bardzo wysoko ze względu na korzyści, jakie dawała w nauczaniu, a także dlatego, że była efektywna wychowawczo.

GLUCHONIEMI

Rozwój zakładów i szkół specjalnych dla osób głuchoniemych odbywał się w XIX stuleciu początkowo pod znakiem ścierania się dwu modeli nauczania, których rodowód wywodził się z wcześniejszego stulecia (metoda francuska i niemiecka). Około połowy XIX w. coraz większe znaczenie zyskiwała metoda Maurycego Hilla, który za Pestalozzim dążył do tego, aby w nauczaniu głuchoniemych wykorzystać dorobek psychologii. Hill odrzucił pogląd Heinickego, jakoby migi i gesty, upowszechniane przez wielu pedagogów, odgrywały szkodliwą rolę w nauczaniu głuchoniemych. Twierdził, że gestykulacja jest naturalnym sposobem komunikowania się, również w świecie osób pełnosprawnych. Uważał jednak, że mowa migowa musi zasadać się na zastosowaniu gestów naturalnych. W ten sposób odnosił się do braków metody l'Épée, w której znaki migowe oznaczały przedmioty i różnorodne czynności, trudne do przełożenia na mowę ustną.

Metoda Hilla zdobyła uznanie w większości krajów europejskich, szczególnie w Europie Zachodniej. Zasadność jej stosowania podtrzymano w 1925 r. podczas kongresu nauczycieli głuchoniemych w Londynie. Był to jednak schyłek jej świetności,

albowiem w tym czasie coraz większą popularność zyskała „nowa metoda nauczania”, nazywana zamiennie metodą kombinowaną, której ojczyzną było USA (Sękowska, 1998, s. 199–200).

Zakładanie szkół dla głuchych w Stanach Zjednoczonych opierało się na europejskich doświadczeniach, ale od końca XIX stulecia coraz częściej bazujących na amerykańskich prądach nowego wychowania, w tym pedagogii. Pragmatyzm nadawał kształceniu głuchych wymiar utylitarny. Skupienie uwagi na praktycznym przygotowaniu dzieci do zawodu prowadziło do obniżania się poziomu nauczania. Sytuację tę potęgowały sformalizowane badania testowe, zyskujące na popularności od początku XX wieku. Często badania te, na skutek niewłaściwie opracowanej standaryzacji i błędnych analiz, nie uwzględniały możliwości rozwojowych dzieci i znaczenia efektów dobrze zorganizowanej pracy pedagogicznej. Siła nowej metody nauczania głuchoniemych, którą miał być aktywizm dziecka we wszelkich postaciach, stała się jej słabością, gdy zaniechano kształtowania umiejętności odczytywania mowy z ust i przekazu wiedzy ogólnej. Na gruncie europejskim metoda kombinowana przez wiele lat stosowana była zamiennie z metodą Hilla, ale z czasem ta ostatnia straciła zupełnie na znaczeniu.

Z danych spisu powszechnego z 1921 r. wynikało, że na terenie Polski (z wyłączeniem Śląska i Litwy Środkowej) zamieszkiwało bez mała 35,5 tys. głuchych. Dzieci do lat 10 było 2509. Dzieci i młodzieży w wieku szkolnym od 10 do 19 lat było 7510. Najwięcej osób głuchoniemych zamieszkiwało województwa centralne (około 13,6 tys.) i południowe (12,6 tys.). Na wschodzie kraju przebywało nieco ponad 4,5 tys. głuchoniemych, na zachodzie – prawie 3 tys. (Hellmann, 1927/1928, s. 1–4).

W roku szkolnym 1918/1919 na ziemiach polskich funkcjonowało siedem szkół podstawowych specjalnych dla głuchych, w których przebywało 461 dzieci. Spośród siedmiu zakładów dla głuchych w 1918 r. jeden był państwowy (Instytut Głuchoniemych w Warszawie), dwa samorządowe (w Poznaniu i Bydgoszczy), cztery prywatne (dwa zakłady we Lwowie i dwie szkoły w Łodzi) (Tułodziński, 1932, nr 1, s. 31). W roku szkolnym 1925/1926 szkół dla głuchych było 14 (dla 939 osób). W roku szkolnym 1930/1931 funkcjonowało 15 szkół dla 1170 dzieci.

W połowie lat 20. XX w. szkoły i zakłady dla głuchoniemych zapewniały edukację około 15 procentom dzieci w wieku szkolnym. Stan zakładów i szkół specjalnych z końca lat 20. XX w. uległ nieznaczącej rozbudowie w następnym dziesięcioleciu. Największą przeszkodę w rozwoju tego działu szkolnictwa stanowiły wysokie koszty budowania i utrzymania szkół, szczególnie szkół z internatami. W dobrych warunkach lokalowych pracowała tylko połowa szkół specjalnych.

W latach 30. XX w. ponad 80 procent dzieci głuchoniemych nie miało dostępu do specjalistycznych placówek. By zrealizować ten cel, należało wznieść 45 szkół z 900 salami lekcyjnymi. Ziemię polską zamieszkiwało wtedy 42,5 tys. głuchoniemych, z których około 9 tys. w wieku szkolnym (Nurowski, 1983, s. 95). W roku szkolnym 1938/1939 prowadziło działalność 16 szkół dla około 1300 dzieci. Przeciętnie w oddziale klasowym w poszczególnych szkołach dla głuchoniemych znajdowało się 10–11 uczniów (Hellmann, 1929/1930, s. 21–26; Nowakowski, 1965, s. 189–204).

Oprócz szkół i zakładów specjalnych w okresie dwudziestolecia międzywojennego organizowano oddziały specjalne dla dzieci głuchych w Lublinie, przy ul. Zamojskiej 12 oraz w zakładzie wychowawczym dla upośledzonych umysłowo w Kijaszku

(woj. poznańskie) (Nurowski, 1983, s. 96–97). Niektóre placówki dla głuchych zostały zamknięte. Wśród nich był zakład w Bydgoszczy (1922), Kościanie (1932), Rybniku (1932), Międzyrzeczu Podlaskim (1932) i Bojanowie (1932) (Nurowski, 1983, s. 97).

Jan Hellmann, kierujący wydziałem szkolnictwa specjalnego w pierwszych latach II Rzeczypospolitej, pisał u schyłku lat 20. XX w. na łamach „Szkoły Specjalnej”: „Punkt widzenia, że wychowanie głuchoniemych (jak i innych zresztą kategorii upośledzonych) nie może być akcją dobroczynną, a musi być zaliczone do normalnych obowiązków państwa i społeczeństwa w stosunku do tych obywateli i leży w dobrze zrozumianym interesie społecznym, od niedawna zyskuje zrozumienie i uznanie. Można śmiało powiedzieć, że dziś – w początkach XX stulecia – jesteśmy zaledwie w początkowym stadium uświadamiania sobie całej wagi zagadnienia wychowania głuchoniemych i szukamy dopiero dróg, po których kroczyć należy... Historia powstawania pierwszych szkół dla głuchoniemych może dostarczyć badaczom w tej dziedzinie dużo ciekawego materiału: widzi się tu cały ogrom trudności, przeszkód, przesądów, uprzedzeń, zmagañ moralnych i materialnych, występujących zresztą w każdej pracy twórczej i nowej” (Hellmann, 1929/1930, s. 169).

Trudności szkolnictwa specjalnego dla głuchych potwierdzał między innymi Jerzy Wasiak. W swojej pracy monograficznej poświęconej łódzkiemu zakładowi dla głuchych, wspominał: „Nauczyciele (...) młodzi (...) nie posiadali doświadczenia pedagogicznego ani życiowego, nie mieli przygotowania w kierunku nauczania głuchych, nie znali metod pracy i sposobów nauczania artykulacji, nie znali migów, alfabetu palcowego. W tej sytuacji jedynym ogniwem łączącym dzieci i nauczyciela była osoba Stanisława Lipińskiego – głuchego – absolwenta Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. Od niego młode nauczycielki uczyły się sposobu wywoływania dźwięków, alfabetu palcowego, migów. Duży nacisk położono na naukę metody ustnej jako środka porozumiewania się z otoczeniem ludzi słyszących” (za: Nurowski, 1983, s. 93).

Kierunki funkcjonowania i rozbudowy szkół dla głuchych – tak jak i w przypadku innych niepełnosprawności – określał dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r. Zgodnie z jego wykładnią obowiązek szkolny można było realizować przez uczęszczanie do siedmioletniej szkoły powszechnej. Inną formą wypełnienia tego obowiązku było ukończenie cztero- lub pięcioletniej szkoły początkowej, uzupełnionej o 2–3 lata dalszej nauki. Dopuszczano także realizację obowiązku szkolnego w domu oraz w innych szkołach niż publiczne szkoły powszechne. Zapisy dekretu pozwalały jednakowoż na odroczenie obowiązku szkolnego, jeżeli nie było w danej miejscowości szkoły lub zakładu dla głuchych. Stan ten utrzymał się właściwie do końca II RP. Na rozbudowę szkół specjalnych nie miały większego wpływu zapisy konstytucyjne z 1921 i 1935 r. oraz ustawa szkolna z 1932 r.

W chwili wybuchu II wojny światowej w 16 szkołach specjalnych dla głuchych zatrudnionych było 121 nauczycieli, z których 14 nie posiadało kwalifikacji.

INSTYTUT GŁUCHONIEMYCH

W połowie 1918 r. obowiązki dyrektora Instytutu objął Władysław Jarecki. Został nominowany na to stanowisko w chwili, gdy Instytut przyjął nazwę Królewsko-Polski Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych. Z chwilą odzyskania przez Polskę niepodle-

głości zmieniono nazwę na Państwowy Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie przy pl. Trzech Krzyży 4/6 (Lipkowski, 1967, s. 57–72).

Instytut Głuchoniemych podlegał kierownictwu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W roku szkolnym 1917/1918 do szkoły podstawowej w Instytucie uczęszczało 79 dzieci głuchych (w tym 51 chłopców). W następnym roku szkolnym było 120 uczniów i uczennic. Instytut kształcił wówczas około 30 procent wszystkich głuchoniemych dzieci w Polsce. W trzecim roku działalności Instytutu liczba przebywających w nim dzieci zwiększyła się do około 200. Na zbliżonym poziomie utrzymano limity przyjęć w następnych latach.

W okresie jedenastoletniego kierownictwa Instytutem przez Władysława Jareckiego utworzono pierwsze na ziemiach polskich przedszkole dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych (1919). Kierowniczką przedszkola została Julia Manczarska. W pracy z dziećmi wykorzystywała doświadczenia pedagogiczne Fryderyka Froebela, Marii Montessori oraz Owidiusza Decroly'ego. W przedszkolu przebywały dzieci w wieku od 5 do 8 lat. Z reguły nie było ich więcej niż 40. Dzieci uczone podstaw języka fonetycznego i rozpoznawania mowy z ust. Starano się je rozwijać pod względem fizycznym i umysłowym. W przedszkolu odbywały się gry i zabawy, zajęcia gimnastyczne, nuczano rachunków. Dzieci podczas licznych zajęć praktycznych zajmowały się między innymi modelowaniem w glinie i wycinaniem z papieru.

Instytut współpracował z PIPS. Efektem tych działań była między innymi poradnia ortofoniczna, której kierownictwo objął w 1923 r. Władysław Jarecki. Poradnia była miejscem, w którym odbywało się leczenie zaburzeń mowy, badanie przyczyn głuchoty, a także rejestr dzieci głuchych. Jarecki pracował metodą dźwiękową. Planował uruchomienie, ale bezskutecznie, pierwszej na ziemiach polskich eksperymentalnej szkoły dla dzieci niedowidzących (Nurowski, 1983, s. 97–105).

Od marca 1929 r. kierownictwo Instytutu Głuchoniemych powierzono Aleksandrowi Manczarskiemu. Był on założycielem pisma „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych” oraz autorem licznych artykułów na łamach „Świata Głuchoniemych”. Kierował Stowarzyszeniem Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Niewidomych w Polsce, był też wykładowcą w PIPS (tamże, s. 76–80).

W latach 1929–1933 na czele Instytutu stał Stefan Łopatto. Powołanie Łopatto na stanowisko dyrektora Instytutu spotkało się z życzliwym przyjęciem nauczycieli zatrudnionych w Instytucie. Łopatto troszczył się o właściwe warunki pracy w zakładzie i osobiście interesował się rozwojem przedszkola. Był wykładowcą PIPS i Wolnej Wszechnicy Polskiej. W 1925 r. uczestniczył w I Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych, który odbył się w gmachu Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. W swoim wystąpieniu zjazdowym przedstawił wizję opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym w Polsce. Łopatto organizował liczne wycieczki, odczyty, wystawy, prowadził pogadanki radiowe, pisał artykuły prasowe na temat osób niepełnosprawnych.

W 1931 r. Instytut składał się z przedszkola, szkoły powszechnej, kursów dokształcających oraz szkoły rzemiosł. Próby uruchomienia samodzielnej szkoły zawodowej dla młodzieży głuchej nie zostały jednak uwieńczone sukcesem (tamże, s. 105–107). W 1932 r. powstała bursa dla zamiejscowych wychowanków, absolwentów ośmioletniej szkoły powszechnej. Nauka zawodu trwała 4 lata.

Edward Zawadzki, ostatni w okresie międzywojennym dyrektor Instytutu, pełnił swe obowiązki od września 1933 r. do 1948 r. Przed 1933 r. sprawował funkcję wizytatora szkolnego. Za jego kadencji nauczyciele: Jan Guca, Aleksander Manczarski i Wacław Tułodziecki, pracujący w warszawskim Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych, rozwinęli działalność piśmienniczą i naukową. W ostatnim roku przed wybuchem II wojny światowej dr Franciszka Burska podjęła pracę pedagogiczną z dziećmi z resztkami słuchu. Były to działania nowatorskie, mające cechy eksperymentu (Kirejczyk, 1967, s. 102–111).

W 1934 r. otwarto w Instytucie pierwszą na ziemiach polskich szkołę zawodową dla głuchych. Ukończenie szkoły podstawowej stwarzało możliwość złożenia egzaminów czeladniczych przed Komisją Izby Rzemieślniczej w Warszawie. Oblicza się, że w latach 1931–1944 kwalifikacje zawodowe zdobyło od 140 do 150 wychowanków. Przygotowanie zawodowe głuchych uwzględniało: drukarstwo, introligatorstwo, stolarstwo, krawiectwo, szewstwo, ogrodnictwo. Niewidomi sposobieni byli w specjalności szcztokarskiej i koszykarskiej (Nurowski, 1983, s. 117).

W 1944 r., w trakcie walk powstańczych w Warszawie, w Instytucie mieścił się punkt sanitarny ze szpitalem polowym. Głusi wychowankowie Instytutu, po przeszkoleniu wojskowym, uczestniczyli w walce z Niemcami w jednym z wielu batalionów Armii Krajowej. Po zakończeniu powstania gmach Instytutu został doszczętnie zniszczony. Otaczały go mogiły poległych powstańców. Po ustąpieniu wojsk niemieckich w styczniu 1945 r. Edward Zawadzki nawiązał kontakt z kuratorium szkolnym, ulokowanym na praskiej stronie miasta. W odbudowę Instytutu włączyło się Biuro Odbudowy Stolicy. Odgruzowywanie budynku rozpoczęło się w pierwszych miesiącach 1945 r. Już w sierpniu 1945 r. rozpoczęło się wznoszenie nowego budynku. Po 3 latach prac budowlanych główny obiekt i boczne skrzydło Instytutu zostały odbudowane (Lipkowski, 1967, s. 265–267).

INNE SZKOŁY DLA GŁUCHYCH

W 1920 r. w Warszawie rozpoczęła działalność Publiczna Szkoła Specjalna nr 156 dla Głuchoniemych. Pełny stopień organizacyjny osiągnęła w roku szkolnym 1928/1929, z chwilą gdy uruchomiono 8 oddział tej szkoły. Do listopada 1931 r. mieściła się w gmachu Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych przy Placu Trzech Krzyży 4/6, po czym przeniesiono ją do lokalu przy ul. Hipotecznej 5, a następnie do gmachu przy ul. Starej 6. W roku szkolnym 1932/1933 w szkole uczyło się 111 dzieci (54 chłopców, 57 dziewcząt) w 10 oddziałach. Personel nauczycielski składał się z 10 nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, nauczyciela religii mojżeszowej, prefekta i kierownika szkoły. Nie zorganizowano warsztatów szkolnych ani internatu. Obowiązywała ustna i głosowa metoda nauczania (Nurowski, 1983, s. 109).

W 1921 r. założony został Zakład dla Głuchoniemych w Wejherowie. Całość placówki stanowiły trzy, zaopatrzone w kanalizację i centralne ogrzewanie, pawilony. W jednym z nich mieściła się szkoła, w drugim internat dla chłopców, w trzecim zaś internat dla dziewcząt. Do zakładu przyjmowano dzieci od 7. roku życia. Przebywały w nim do momentu ukończenia 15 lat. Nauka odbywała się z pomocą ustnej metody nauczania. Po zakończeniu szkoły powszechnej odbywało się szkolenie rzemieślnicze

w zakładach na terenie miasta. W roku szkolnym 1932/1933 w zakładzie przebywało 78 chłopców i 40 dziewcząt. Zatrudniano 13 nauczycieli (tamże, s. 109–110).

W 1922 r. zakład dla głuchych w Bydgoszczy został przeniesiony do kilku pomieszczeń Zakładu Psychiatrycznego w Kościanie. Wychowankowie umieszczeni zostali w internacie, w którym przebywało około 125 podopiecznych. W roku szkolnym 1932/1933 liczba wychowanków zmniejszyła się do 69, z chwilą odejścia dzieci z województwa śląskiego. Zakład w Kościanie prowadził warsztaty rzemieślnicze: szewski, krawiecki i stolarski.

Początki Szkoły Powszechnej dla Głuchoniemych Dzieci Żydowskich w Warszawie przy ul. Śliskiej 28 sięgają połowy lat 20. XX wieku. Szkołę założyło i finansowało Towarzystwo Opieki nad Głuchoniemymi i Umysłowo Chorymi Żydami w Polsce. Nieznaczne subsydia pochodziły od stołecznych władz miejskich oraz z Ministerstwa Opieki Społecznej. W 1932 r. nauka odbywała się w czterech klasach. Pod nadzorem pięciu nauczycieli w szkole kształciło się, z wykorzystaniem ustnej metody nauczania, około 50 uczniów.

W roku szkolnym 1923/1924 utworzono Państwową Szkołę Rolniczo-Ogrodniczą dla Głuchych w Willi Górze, położonej w okolicach Modlina i Nowego Dworu Mazowieckiego. Pomysłodawcą i założycielem tej szkoły był dr Władysław Jarecki, który zdołał pozyskać miejsce na założenie szkoły. Była to pierwsza tego typu szkoła dla chłopców pozbawionych słuchu w Polsce. Wśród wielu specjalizacji zawodowych znajdowało się: rolnictwo, ogrodnictwo, pszczelarstwo, a także przygotowanie w zakresie stolarstwa i kołodziejstwa. Niedogodności spowodowane niezbyt dogodną lokalizacją spowodowały, że zakład w Willi Górze został zamknięty w 1932 r. (tamże, s. 111–112).

W 1925 r. rozpoczęła działalność Publiczna Szkoła Powszechna dla dzieci Głuchoniemych w Wilnie, przy ul. Trockiej 22. Szkoła ta nawiązywała organizacyjnie do zakładu istniejącego na terenie Wilna w latach 1833–1843. Do 1926 r. szkoła nie dysponowała własnym lokalem, dlatego nauka odbywała się w różnych porach dnia i w kilku obiektach miejskich. Od 1926 r. oddział dzieci głuchych umieszczono w budynku po byłej szkole rosyjskiej. W roku szkolnym 1932/1933 naukę pobierało 52 dzieci w pięciu oddziałach. Rozwój szkoły utrudniał brak internatu. Uczniowie zmuszeni byli wynajmować stancje lub zamieszkiwać u krewnych (Nurowski, 1983, s. 113).

W 1925 r. utworzono Powszechną Szkołę dla Głuchoniemych im. Siostrzyńskiego w Krakowie. Początkowo był to zaledwie jeden oddział otwarty przy szkole powszechnej. W 1931 r. uruchomiono odrębną sześcioklasową szkołę specjalną dla głuchych. W roku szkolnym 1932/1933 w szkole uczyło się 62 uczniów. Pracą pedagogiczną zajmowało się 6 nauczycieli i 2 instruktorów nauki krawiectwa oraz 2 wychowawców. Szkoła posiadała własny internat dla 27 podopiecznych. Kierownikiem szkoły był Karol Kłosiński, który zajmował się dodatkowo rejestrowaniem głuchych w województwie krakowskim. Z jego wyliczeń, przeprowadzonych w 1928 r., wynika, że spośród ogółu dzieci głuchych w wieku szkolnym, których doliczył się 408, tylko 48 uczęszczało do szkoły specjalnej. W krakowskiej szkole stosowano głosową metodę nauczania (tamże, s. 114).

Na terenie Małopolski w końcu lat 20. XX w. kilkanaście dzieci głuchych pobierało naukę w prywatnej szkole dla głuchych w Tarnowie. Pracą pedagogiczną zajmował się od 1927 r. Jakub Wechtel, nauczyciel religii mojżeszowej. Dzieci przebywały w po-

mieszczeniach udostępnionych przez 7-klasową szkołę powszechną im. Konarskiego. W latach 30. XX w. w oddziałach dla głuchoniemych uczyło się rokrocznie około 10 dzieci, w wieku od 8 do 14 lat (tamże, s. 114).

Z dniem 1 września 1926 r. rozpoczął pracę prywatny Centralny Zakład dla Dzieci Czterozmysłowych (tzn. głuchoniemych i niewidomych) w Bojanowie (Wielkopolska). Placówka ta sprawowała nadzór – o czym była wcześniej mowa – nad dziećmi niewidomymi z Warszawy. W zakładzie przebywały dzieci żydowskie. Nauczanie odbywało się w 3 oddziałach w zakresie: wymowy, czytania i pisania oraz rachunków w języku polskim i żydowskim. Dziewczęta uczyły się szycia i haftu oraz prowadzenia gospodarstwa domowego. Chłopcy szkoleni byli w specjalności: szewskiej, drukarskiej, koszykarskiej i introligatorskiej. W roku szkolnym 1933/1934 w szkole uczyło się 37 dzieci, w tym 17 uczennic. W tym samym roku zakład zlikwidowano. Wychowanków przeniesiono do warszawskiego zakładu dla głuchych przy ul. Śliskiej 28.

W 1927 r. powstał Śląski Zakład dla Głuchoniemych, zlokalizowany w budynkach zakładu psychiatrycznego w Rybniku. W roku szkolnym 1933/1934 w Zakładzie przebywało 60 chłopców i 40 dziewcząt, uczących się w dziewięciu klasach, prowadzonych przez 8 nauczycieli. Zakład dysponował własnym internatem i warsztatami: szewskim, krawieckim i stolarskim. Do Zakładu przyjmowano dzieci w wieku obowiązku szkolnego oraz młodzież kształcącą się na rzemieślników. Część dzieci, w zależności od „zaburzeń w organach fonacyjnych”, uczyła się w klasach „fonetycznych” lub „niemych”. W końcu lat 30. XX w. zakład zamknięto a dzieci zostały przeniesione do zakładu w Lublińcu (tamże, s. 114–115).

Śląski Zakład dla Głuchoniemych w Lublińcu przy ul. Pawła Stalmacha 90 powstał w latach 1933–1935. Zakład był placówką samorządową. W grupie pierwszych uczniów znaleźli się pensjonariusze zakładów z Rybnika i Kościana. Przypuszcza się, że mogła się tam także uczyć młodzież ze zlikwidowanego zakładu w Międzyrzeczu Podlaskim. W pierwszym roku szkolnym do szkoły podstawowej przyjęto 102 wychowanków. Organizatorem pracy pedagogicznej zakładu był Kazimierz Głogowski, który pozyskał sprzęt i pomoce naukowe. Głogowski zajmował się pracą naukową i był autorem opracowań dotyczących między innymi zjawiska myślenia dzieci głuchoniemych. W czasie okupacji w Zakładzie zorganizowano niemiecką szkołę średnią a całość specjalistycznego wyposażenia została zrabowana i wywieziona do Niemiec (tamże, s. 115–116).

Kształcenie nauczycieli głuchoniemych na ziemiach polskich rozpoczęło się w XIX wieku i było związane z działalnością Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, gdzie w 1872 r. otwarto seminarium nauczycielskie. Metody pracy z głuchoniemymi kształtowały się pod wpływem dorobku europejskich pedagogów, a także rodzimych osiągnięć. Prawdziwym „poligonem” doświadczalnym był Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej z głuchymi dziećmi omawiano na posiedzeniach rad pedagogicznych. Na progu XX stulecia Instytut pracował według ustno-mimicznej metody nauczania.

Problematyka metod nauczania głuchoniemych odżyła po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Sprawy kształcenia omawiano na łamach czasopism naukowych, najpierw na łamach „Kwartalnika Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Niewidomych w Polsce”, a potem na kartach pisma „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”. Nauczyciele szkół dla głuchoniemych wymieniali opinie na temat

macierzyńskiej metody nauczania, zwanej zamiennie „materską” lub metodą Malischa. Zwolennicy metody Malischa wykorzystywali różnorodne formy komunikacji z dziećmi po to, aby zachęcić je do uczenia się mowy ustnej. Akcentowano konieczność wczesnego rozpoczynania pracy z dziećmi głuchymi, najpóźniej do 4. roku życia, i konieczność kontynuowania zabiegów pedagogicznych przez wiele lat dalszej nauki szkolnej (Nurowski, 1983, s. 126–127).

Na łamach „Kwartalnika” polemizowali ze sobą nauczyciele szkół dla głuchych. W 1927 r. pisano na temat „metody kinematograficznej”. Omawiano oddziaływanie wychowania fizycznego na ogólny rozwój osób głuchych, sposoby wywoływania dźwięków i klasyfikowania ich według miejsca artykulacji. Metodzie kinematograficznej, uznanej za sztuczną, sprzeciwiał się Tytus Benni. Z kolei przeciwnicy metody Malischa ukazywali jej niebezpieczeństwa, polegające na tym, że nauczanie małych dzieci nie powinno opierać się na przekazywaniu uczniom całych słów lub zdań (tamże, s. 127–128). Od 1928 r. dyskusje metodyczne przeniosły się do czasopisma „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”.

Na temat doboru metod nauczania wypowiadali się w połowie lat 20. XX wieku naczelnik Wydziału Szkół Specjalnych Jan Hellmann oraz Michał Wawrzynowski. Wawrzynowski odwoływał się do belgijskiej metody Owidiusza Decroly’ego, preferującego w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi koncentryczną metodę nauczania. Metoda Decroly’ego stwarzała dogodne warunki w nauczaniu głuchych mowy dźwiękowej. Z czasem została poddana w Polsce daleko idącej modyfikacji, polegającej na odejściu od pajdocentryzmu na rzecz uspołecznienia wychowanków. Metoda uwzględniała zasady pogładowości w nauczaniu. Uczniowie brali udział w licznych wycieczkach, podczas których mieli sposobność poznania mowy ustnej. Było to zgodne z wytycznymi metodyki opracowanej przez Marię Grzegorzewską, która twierdziła, że mowa dzieci głuchych powinna rozwijać się dobrowolnie i niejako samorzutnie. W końcu lat 30. XX w. metoda ośrodków zainteresowań – z czasem nazwana metodą ośrodków pracy – miała w Polsce wielu zwolenników, szczególnie w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, kierowanym przez Grzegorzewską. Miała też swoich przeciwników hołdujących tradycyjnym metodom pracy z głuchoniemymi, m.in. w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych.

Pismem szczególnie zasłużonym dla popularyzowania problematyki głuchych, a także pozostałych kategorii niepełnosprawnych w Polsce, była „Szkoła Specjalna”, redagowana przez Sekcję Szkolnictwa Specjalnego od 1924 r. we współpracy z PIPS. Na łamach „Szkoły Specjalnej” omawiano problematykę związaną z kształceniem osób głuchych. Były to publikacje z zakresu spraw kadrowych, zagadnień metodycznych i dydaktycznych, programowych, organizacyjnych, płacowych i tym podobnych. Część publikacji dotyczyła metodyki pracy z głuchymi. Bardzo mało uwagi poświęcano sprawie organizacji zakładów wychowawczych dla głuchych w Polsce. Sprawy kształcenia dzieci niedosłyszących oraz głuchych upośledzonych umysłowo były co najwyżej sygnalizowane. Pośród wszystkich roczników „Szkoły Specjalnej” wydanych w II RP najwięcej uwag w stosunku do głuchoniemych zawierał rocznik 1924/1925 i 1928/1929, rocznik 1934/1935, mający charakter sprawozdawczy z drugiego zjazdu nauczycieli szkół specjalnych w 1934 r. oraz rocznik 1938/1939 (Nurowski, 1983, s. 129–131).

UPOŚLEDZENI UMYSŁOWO

W pierwszej połowie XX w. Europę zamieszkiwało, uwzględniając ogół dzieci w wieku obowiązku szkolnego, od 1 do 3 procent dzieci upośledzonych umysłowo. W Polsce, jak wynika z wyliczeń Jana Hellmanna, w pierwszej dekadzie lat 20. XX w. przebywało około 75 tys. dzieci upośledzonych umysłowo. Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce dla tej kategorii dzieci był początkowo bardzo skromny. W roku szkolnym 1918/1919 w zaledwie 5 szkołach podstawowych specjalnych uczyło się 856 dzieci (Nowakowski, 1965, s. 189–204). W połowie lat 20. XX w. w 25 szkołach specjalnych uczyło się 2200 uczniów. W roku szkolnym 1930/1931 w 38 szkołach podstawowych specjalnych naukę pobierało 4189 uczniów, zaś w roku szkolnym 1935/1936 w 61 szkołach przebywało 7165 uczniów. W roku szkolnym 1938/1939 w 74 placówkach uczyło się 9200 uczniów (Ryll, s. 147–156). U schyłku dwudziestolecia międzywojennego niemal połowa szkół specjalnych prowadziła działalność na terenie województw: warszawskiego (9 szkół), łódzkiego (10 szkół) i śląskiego (10 szkół). Najsłabsze tempo rozbudowy szkół obejmowało województwa: lwowskie (1 szkoła), wołyńskie (1 szkoła), lubelskie (2 szkoły) i wileńskie (2 szkoły). Nauka w szkołach podstawowych specjalnych trwała 6 lat. Przebywały w niej dzieci lżej upośledzone umysłowo. Dzieci głębiej i głęboko upośledzone objęte były opieką w bardzo ograniczonym zakresie i na ogół przebywały w zakładach zamkniętych lub w przytułkach.

Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo w Polsce normował dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r. Praktyczna realizacja zapisów dekretu z 1919 r. zależała, tak jak w pozostałych kategoriach niepełnosprawności, od tego czy istniały szkoły, a tych było zbyt mało. W pierwszych latach II Rzeczypospolitej około 90 procent dzieci upośledzonych umysłowo nie realizowało obowiązku szkolnego.

Za najstarszą placówkę dla upośledzonych umysłowo na ziemiach polskich uznaje się szkołę utworzoną w 1897 r. w Poznaniu, przy ul. Strusia. Szkoła ta prowadziła działalność do 20 kwietnia 1919 r., po czym została rozwiązana przez władze szkolne. Decyzji tej sprzeciwili się nauczyciele: Mieczysław Biskupski i Józef Guliński. Ten ostatni, na łamach „Tygodnika Nauczycielstwa Polskiego” z 18 lipca 1920 r. pisał: „Z nowym rokiem szkolnym 1 maja 1919 r. pod kierunkiem władz szkolnych polskich zaszły doniosłe zmiany na polu reorganizacji szkolnictwa w ogóle. Mimo to nie ustrzeżono się pewnego błędu, którego milczeniem pominąć nie można. Naczelna Rada Ludowa uważając istnienie szkoły pomocniczej wskutek stosunkowo znacznego procentu dzieci polskich za pewną ujmę dla społeczeństwa polskiego i licząc się wówczas z nastrojem chwili i uczuciami ludności – zniosła istniejącą już od czasów niemieckich wyżej wymienioną szkołę. Zniesienie jednak tak ważnej i niezbędnej instytucji niekorzystnie odbije się na ustroju szkolnictwa i rozwoju dzieci nie obdarzonych zdolnościami” (za: Kotlarski, 1968, s. 109–120). Zabiegi Gulińskiego i Biskupskiego zostały dostrzeżone i co najważniejsze uwzględnione przez administrację szkolną, która reaktywowała szkołę w 1923 r.

Na terenie Wielkopolski kolejne szkoły specjalne dla upośledzonych umysłowo otwarto w Lesznie (1923), Bydgoszczy (1924), Gnieźnie (1925) i Kaliszu (1927).

Pierwszą szkołą specjalną dla dzieci upośledzonych umysłowo na obszarze Górnego Śląska otwarto w Chorzowie (Królewskiej Hucie), w 1900 r. Następne szkoły zało-

żono w Katowicach (1904) i Bytomiu (1904), w Wielkich Hajdukach (Chorzów Batory) w 1906 r., w Szarleju (Piekary) w 1908 r., w Świętochłowicach (1909), Rudzie (1910), Siemianowicach (1913), Roździenu (Szopienicach) w 1913 r. oraz w Lipinach (1914) (Kotlarski, 1968, nr 2, s. 110–111).

Założycielem szkoły specjalnej nr 7 dla dzieci upośledzonych umysłowo w Katowicach był Adolf Blish, znany z otwartości na potrzeby bezdomnych, opuszczonych i zaniedbanych dzieci. Początki szkoły były bardzo trudne. Jej genezę stanowił punkt rozdzielczy dla dzieci upośledzonych umysłowo i zaniedbanych wychowawczo, które przekazywane były do zakładów w Rybniku, Lublińcu i Leśnicy. Szkoła specjalna w Katowicach była placówką z niemieckim językiem nauczania. Do 1917 r. uczono w niej rzemiosł: stolarstwa, koszykarstwa i szewstwa. W 1917 r. pracę w szkole podjęła polska nauczycielka Anna Budnik. W 1919 r. powstały klasy polskie. Po przyłączeniu Katowic do Polski, w 1922 r., kierownictwo szkoły powierzono Stanisławowi Rezsowskiemu, późniejszemu wizytatorowi szkolnictwa specjalnego w województwie katowickim.

Po włączeniu części Górnego Śląska do Polski, z 10 wcześniej istniejących na tym obszarze szkół niemieckich dla upośledzonych umysłowo, reaktywowano jedynie dwie szkoły specjalne, w Chorzowie (Królewskiej Hucie) i Katowicach. Sytuacja ta spowodowana była jednostronną decyzją władz szkolnych, które rozbudowę szkolnictwa specjalnego zepchnęły na drugi plan. W końcu lat 20. XX w., z inicjatywy absolwentów PIPS, uruchomiono w okręgu katowickim Sekcję Szkolnictwa Specjalnego. Przewodniczący Sekcji Roman Mazanek przesłał do władz szkolnych memoriał, w którym domagał się podjęcia działań naprawczych polegających na otwarciu wszystkich szkół specjalnych. Ponadto wystąpił z wnioskiem o uregulowanie spraw kadrowych, mówił o potrzebie budowy sieci szkół i internatów dla dzieci spoza obszarów miejskich, poruszył kwestię opracowania statystyki dzieci niedorozwiniętych i ustawy normującej zasady zakładania i utrzymywania szkół oraz zakładów specjalnych. Postulaty Mazanka zostały odrzucone przez Wydział Oświecenia w Katowicach. Zyskały jednak pozytywne opinie na szczeblu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie. W rezultacie katowickie władze szkolne zostały zobowiązane do reaktywowania niemieckich szkół pomocniczych (tzw. *Hilfsschule*) i uznania ich za szkoły specjalne w znaczeniu prawa polskiego. Do wybuchu II wojny światowej udało się otworzyć wspomniane szkoły (poza szkołą w Rudzie). W 1933 r. powstała nowa szkoła specjalna w Mysłowicach, następnie w Tarnowskich Górach (1935) i w Radzionkowie (1936). Do 1939 r. sieć szkół specjalnych na terenie Górnego Śląska należała do najbardziej rozwiniętych w kraju.

Drugim regionem, w którym rozwój szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo można uznać za stosunkowo szybki, była ziemia łódzka, a w szczególności miasto Łódź. Duże zasługi na polu szkolnictwa specjalnego w regionie łódzkim położył Stefan Kopciński. Pierwszą szkołą specjalną dla dzieci upośledzonych umysłowo otwarto w Łodzi w 1919 r. (szkoła nr 88). Jej założycielem był Romuald Petrykowski. W szkole przebywało około 110 uczniów. W 1921 r. powstała w Łodzi nowa szkoła specjalna (nr 82) dla około 100 uczniów. Kolejną szkołę otwarto w 1923 r. w dzielnicy Bałuty (nr 105). Z czasem szkoła nr 105 została podzielona na dwie osobne placówki (szkoły nr 105 i 26). Kierownictwo szkoły specjalnej nr 26 objął Stanisław Świetliczko.

Ze szkołą nr 105 związany był przez lata Eustachy Seniów. W 1925 r. powstała szkoła specjalna nr 106. Jej organizatorką była Zofia Hoffman. W szkole przebywało niespełna 100 uczniów.

W 1927 r. otwarto szkołę specjalną nr 13, a w 1927 powstała szósta szkoła specjalna w Łodzi (nr 63). W łódzkich szkołach specjalnych przebywało w 1930 r. łącznie ponad 600 uczniów. Stanowiło to $\frac{1}{5}$ wszystkich uczniów upośledzonych umysłowo w Polsce (Kotlarski, 1968, nr 2, s. 112). Na terenie województwa łódzkiego pierwszą szkołę specjalną dla dzieci upośledzonych umysłowo założono w Pabianicach w 1922 r. Na jej czele stał Feliks Papieski, absolwent PIPS. W szkole naukę pobierało 70 uczniów.

Rozwój szkolnictwa specjalnego dla dzieci upośledzonych umysłowo w Warszawie rozpoczął się – o czym była mowa we wcześniejszych rozdziałach – na początku XX w. W 1918 r. otwarto szkołę specjalną nr 147 przy ul. Chłodnej. W 1924 r. powstała szkoła specjalna nr 177 przy ul. Szczęśliwickiej 45. Na prawobrzeżnej części Warszawy zorganizowano oddziały specjalne przy ul. Kawęczyńskiej 39 i przy ul. Białoleckiej 36. Oddziały te podlegały kierownictwu szkoły specjalnej nr 147. W lutym 1931 r. oddział przy ul. Kawęczyńskiej 39 przekształcił się w samodzielną szkołę specjalną nr 6, która przejęła nadzór nad oddziałami przy ul. Białoleckiej, traktowanymi jako jej filie. Od 1926 r. na terenie Warszawy prowadziła działalność żydowska szkoła specjalna (nr 32). Przebywało w niej około 200 uczniów. W 1920 r. powstała szkoła specjalna w Pruszkowie (szkoła nr 7). W latach 30. XX w. otwarto na terenie województwa warszawskiego szkołę specjalną w Żyrardowie. W 1934 r. w Warszawie otwarto nową szkołę specjalną (nr 111), powstałą z podziału szkoły specjalnej nr 177. W 1939 r. została usamodzielniona szkoła specjalna nr 99 w Warszawie, założona z klas filialnych szkoły specjalnej nr 6.

Na terenie województwa lubelskiego w latach 20. XX w. otwarto dwie szkoły specjalne, najpierw w Lublinie w 1920 r., a następnie w Siedlcach w 1924 r. W 1927 r. powstał lubelski „Patronat nad młodzieżą anormalną”. W skład Patronatu wchodził lekarz, sędzia, nauczyciele i kierownik szkoły specjalnej. Patronat zajmował się dożywianiem dzieci, organizowaniem kolonii, wycieczek, zakupem książek i pomocy naukowych oraz udzielaniem pomocy materialnej szkole specjalnej w Lublinie. W roku szkolnym 1930/1931 przy lubelskiej szkole specjalnej zorganizowano pracownię szrotkarską, koszykarską i krawiecką. Zajęcia warsztatowe odbywały się w godzinach pozalekcyjnych. Od 1933 r. przy szkole specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo zorganizowano klasę dla dzieci głuchych. Nauczyciel otrzymywał wynagrodzenie od Patronatu. W 1934 r. nadzór nad tą klasą przejęły władze szkolne. Dalszy rozwój szkoły specjalnej był bardzo pomyślny. W latach 1936–1939 przebywało w niej rocznie około 200 uczniów.

Szkoła specjalna w Siedlcach została zorganizowana przez Teofila Kijowskiego. Mogła pomieścić około 130 uczniów.

W województwie kieleckim pierwszą szkołę specjalną otwarto w 1930 r. w Częstochowie (nr 23). Jej organizatorem był Jan Zegadło, pracujący z grupą niespełna 30 uczniów. W obrębie województwa kieleckiego znalazły się szkoły specjalne założone w pierwszej połowie lat 30. XX w. na terenie Zagłębia Dąbrowskiego w Sosnowcu, Będzinie i Dąbrowie Górniczej. Powstanie tych szkół było związane z działalnością Eugenii Gierat, która w 1932 r. prowadziła w tamtejszych szkołach powszechnych ba-

dania diagnostyczne testami Bineta-Termana. Wyniki badań ukazały, że istnieje potrzeba organizowania szkół specjalnych, lecz ich powstawaniu towarzyszyły liczne bariery administracyjne.

W 1935 r. rozpoczęła pracę pierwsza szkoła specjalna w Radomiu. W 1937 r. Stefan Kamocki zorganizował szkołę specjalną w Piotrkowie Trybunalskim. W tym samym roku powstała klasa specjalna w Tarnowie, która dała początek szkole specjalnej. Do 1939 r. utworzono także szkołę specjalną w Kielcach.

Na Kujawach i Pomorzu prowadziły działalność dwie szkoły specjalne, w Toruniu (1913) oraz w Grudziądzu (1928). W 1931 r. powstała szkoła we Włocławku. Jej organizatorem był Jan Nowakowski. Od 1930 r. w Tczewie istniały dwie klasy specjalne, skupiające w 1939 r. 30 uczniów.

W 1923 r. powstała szkoła specjalna w Wilnie, w 1924 r. w Krakowie, zaś w 1927 r. w Kaliszu. W 1934 r. powstała szkoła specjalna na terenie Nowego Sącza. Drugą szkołę specjalną na terenie Krakowa otwarto w 1938 r. (szkoła nr 46).

Dopiero w końcu lat 30. XX w., w 1939 r., rozpoczęła pracę pierwsza szkoła specjalna w Białymstoku.

Szkoły specjalne prowadzone były z ramienia władz państwowych i samorządów miejskich. Organizatorem szkół i zakładów dla upośledzonych umysłowo były także instytucje prywatne (społeczne, religijne). Oddziały dziecięce zorganizowano przy zakładach psychiatrycznych w Owińskach, w Rybniku (1922) oraz w Świeciu (1923). Jak wcześniej wspomniano, na terenie Warszawy od 1904 r. działał zakład prowadzony przez gminę ewangelicko-augsburską. Magistrat miasta Warszawy prowadził od 1907 r. zakład w Karolinie. W 1928 r. powstał zakład w Otwocku, utrzymywany przez samorząd żydowski. Placówki te przeznaczone były dla dzieci głębiej i głęboko upośledzonych umysłowo (idiotów i imbecylów).

W roku szkolnym 1937/1938 w Polsce zamieszkiwało około 5 mln dzieci w wieku szkolnym (7–13 lat). Dzieci upośledzone umysłowo przebywające w szkołach stanowiły zaledwie 0,16 procent dzieci w wieku szkolnym. Ogółem oblicza się, że w Polsce było wówczas około 80 tys. dzieci upośledzonych umysłowo, z których obowiązek szkolny w szkołach specjalnych dla upośledzonych umysłowo realizowało 10–11 procent.

Sieć szkół podstawowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo była bardzo nierównomierna. Większość szkół specjalnych zlokalizowana była w centralnych i zachodnich regionach Polski. W województwie śląskim funkcjonowało 11 szkół, w Warszawie 9, w łódzkim 9, w pomorskim 7, poznańskim 6, kieleckim 6 szkół. Na terenie województw: warszawskiego, lubelskiego, lwowskiego, wileńskiego, białostockiego, poleskiego i wołyńskiego funkcjonowało od 1 do 2 szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo.

Szkoły specjalne dla upośledzonych umysłowo powstawały głównie w miastach. Dostęp do szkół specjalnych utrudniał dodatkowo brak internatów przy szkołach specjalnych. Niedogodnościom spowodowanym skromną siecią szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo towarzyszył niedobór w zakresie kadr pedagogicznych. W roku szkolnym 1938/1939 w szkołach specjalnych dla upośledzonych umysłowo pracowało ogółem 356 nauczycieli, z których 46 nie posiadało kwalifikacji do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Nauczyciele szkół specjalnych pracowali w trudnych warunkach lokalowych. Budynki szkół były stare, często wymagające natychmiasto-

wego remontu. W oddziałach klasowych uczyło się na ogół więcej dzieci niż dopuszczal limit, przewidujący maksymalnie 24 osoby na oddział klasowy.

W międzywojennej Polsce nie było szkół zawodowych specjalnych dla młodzieży upośledzonej umysłowo, wyłączając szkołę prowadzoną przez PIPS. Należałoby dodać, że w kilkanastu szkołach podstawowych specjalnych podejmowano próby zorganizowania przygotowania zawodowego. Zajęcia warsztatowe obejmowały szkolenie z zakresu: szewstwa, stolarstwa, introligatorstwa, bieliźniarstwa, gospodarstwa domowego. Ukończenie tych kursów nie dawało w żadnym stopniu uprawnień do zatrudnienia i podjęcia pracy zarobkowej.

Rozwój szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo w Polsce odbywał się w dużej mierze na bazie doświadczeń zachodnioeuropejskich. Zarówno Józefa Joteyko, Michalina Stefanowska, jak i Maria Grzegorzewska kształciły się w Europie Zachodniej. Belgijskie rozwiązania metodyczne stanowiły również fundament pracy pedagogicznej i organizacyjnej Jana Hellmanna oraz Michała Wawrzynowskiego.

W sensie instytucjonalnym kształcenie nauczycieli dzieci niepełnosprawnych rozpoczęło się na dobre wraz z utworzeniem PIPS, w 1922 r. Stojąca na czele Instytutu Maria Grzegorzewska podjęła, wspólnie z Janem Hellmannem, Władysławem Jareckim, Władysławem Sterlingiem i Michałem Wawrzynowskim, pionierskie prace programowo-metodyczne. Poszukiwaniu najlepszych rozwiązań w tym zakresie towarzyszyło założenie, że dziecko niepełnosprawne należy traktować jako pełnoprawnego i wartościowego członka społeczeństwa (Sterling, 1929/1930, s. 1–63).

Ostateczny kształt programu nauczania dla szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo opracował Michał Wawrzynowski, kierownik Szkoły Ćwiczeń PIPS. W 1931 r. wydał on książkę *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*. Poza wykazem szkół i zakładów specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo zawarł w niej informacje z zakresu programu i metod nauczania. Osobne partie tekstu dotyczyły poszczególnych poziomów (ośrodków) pracy z dzieckiem. Omówił sposoby, w jakich powinno odbywać się nauczanie języka ojczystego i rachunków. Uzasadniając sens rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce pisał: „Społeczeństwo organizując szkoły, 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” (Wawrzynowski, 1931, s. 9) Powołanie pracy nauczycielskiej uzasadniał w słowach: „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 biologii, fizjologii, psychologii, socjologii, psychiatrii itd. aby móc zrozumieć przejawy duszy i życia dziecka” (tamże). Radził, aby dla dobra dziecka niepełnosprawnego wychowawcy potrafili prawidłowo diagnozować przyczyny niedorozwoju umysłowego. Twierdził, że „dziecko anormalne jest każde dla siebie tylko probierzem; dla każdego zatem stworzyć musimy całokształtny obraz, wskazujący odchylenie od przeciętnej normy, tak w jego rozwoju fizycznym, jak i poszczególnych dyspozycjach psychicznych. Na obraz dziecka upośledzonego umysłowo składa się nie tylko jego obecny stan intelektualny, moralny, jego rozwój fizyczny, lecz również przyczyny ów stan powodujące, a zatem jego anamneza rodowa, osobnicza i wpływ wa-

runków społecznych, w których to dziecko wychowuje się i wzrasta. Występuje tu wyraźnie współzależność strony psychicznej i fizycznej, znaczenie dziedziczności i wpływu środowiska” (tamże).

Książka Wawrzynowskiego stała się w krótkim czasie kompendium wiedzy dla nauczycieli, którzy dzięki niej mieli możliwość poznania treści programowych, zasad i metod nauczania oraz selekcji dzieci upośledzonych umysłowo.

Selekcja dzieci upośledzonych umysłowo do szkół specjalnych odbywała się dwuetapowo. W praktyce w ciągu roku lub dwóch odbywała się obserwacja uczniów najmłodszych klas szkoły powszechnej. Wszelkie spostrzeżenia zapisywane były przez nauczycieli w kwestionariuszu, opracowanym przez Pracownię Psychopedagogiczną PIPS. Kolejnym etapem było skierowanie dziecka na specjalistyczne badania psychologiczne oparte na znanych w Europie Zachodniej testach do mierzenia ilorazu inteligencji dziecka. W Polsce najczęściej stosowano testy Bineta-Simona w przeróbce Termana. Dzieci z ilorazem inteligencji (I.I) powyżej 70 pozostawiano w szkole normalnej. Dzieci, u których I.I. mieścił się między 65–70 mogły być przeniesione do szkoły specjalnej, przy czym przez dwa lata pobierały one naukę w zwykłej szkole powszechnej. Jeżeli iloraz inteligencji dziecka mieścił się w skali między 60–65 dziecko kwalifikowano do szkoły specjalnej już po roku nauki w szkole powszechnej. Dziecko poniżej I.I 60 umieszczano w szkole specjalnej bądź zwalniano z obowiązku uczęszczania do szkoły specjalnej.

Praca pedagogiczna w szkołach podstawowych specjalnych dla upośledzonych umysłowo miała na celu rozwój osobowości dziecka w sposób jak najbardziej wszechstronny. Materiał nauczania został tak dobrany, by wypływał z życia i zainteresowań każdego ucznia. Program nauczania uwzględniał indywidualne predyspozycje ucznia i jego naturalną skłonność do działania. W pracy pedagogicznej przyjęto założenie, że dziecko stanowi najważniejszy punkt pracy rewalidacyjnej, a sam program ma charakter drugorzędny. Program realizowano w sześciu klasach, odpowiadających czterem klasom szkoły powszechnej. Nauczanie opierało się na znanej, aczkolwiek modyfikowanej w Polsce, metodzie ośrodków zainteresowań Decroly’ego obejmującej 6 poziomów: a) dziecko i rodzina, b) dziecko i przyroda, c) dziecko i przyroda (drugi rok), d) dziecko i środowisko, w którym przebywa, e) dziecko i społeczeństwo, f) dziecko, kraj i formy życia społecznego. W szkołach odbywały się zajęcia gimnastyczne, gry i zabawy, śpiew, zajęcia muzyczne i artystyczne (Wawrzynowski, 1931).

OPIEKA NAD DZIECKIEM CHORYM I KALEKIM ORAZ NAD OSOBAMI Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI W POLSCE

Od pierwszych lat II Rzeczypospolitej potrzebę zakładania osobnych szkół specjalnych dla dzieci przewlekle chorych i kalekich dostrzegały zarówno środowiska nauczycielskie, związane ze szkołami specjalnymi (zjazdy nauczycieli szkół specjalnych z 1925 i 1934 r.), jak i lekarskie, skupione w Polskim Towarzystwie Pediatrycznym (Wierzejewski, 1929).

Rozwój poszczególnych form kształcenia dzieci przewlekle chorych i kalekich w okresie międzywojennym był bardzo powolny. Jednym z przykładów opieki nad dziećmi przewlekle chorymi i kalekimi były prewentoria, mające status placówek

o charakterze zapobiegawczym. Do 1936 r. na terenie Polski funkcjonowało 16 tego typu placówek, założonych między innymi w Łagiewnikach pod Łodzią, w Kiekrzu pod Poznaniem, w Międzyzlesiu koło Warszawy i w Rabce (Kopeć, 1936, s. 181–194).

Placówkami zajmującymi się leczeniem dzieci, a z czasem pracą wychowawczą i pedagogiczną, były sanatoria dziecięce. W okresie międzywojennym zorganizowano kilkanaście szkół sanatoryjnych dla dzieci przewlekle chorych. Największe z nich prowadziły działalność w Rabce, Busku Zdroju „Na Górcę”, Zakopanem, w Witkowicach koło Krakowa, Otwocku, Istebnej na Śląsku Cieszyńskim, a także w podwarszawskich Tworkach, gdzie podjęto pracę pedagogiczną z dziećmi chorymi na padaczkę. Nadzór nad tymi placówkami sprawowały organizacje społeczne, zgromadzenia zakonne i związki komunalne (Hulek, 1980, s. 536–538).

Gorącym orędownikiem rozbudowy szkół sanatoryjnych był prof. Emil Godlewski, który pojmował pracę pedagogiczną jako istotny element w leczeniu i psychicznym wzmocnieniu dziecka zmagającego się z dolegliwościami zdrowotnymi.

Problematyka pracy pedagogicznej z dziećmi przewlekle chorymi i kalekimi była bardzo wnikliwie omawiana na forum drugiego zjazdu nauczycieli szkół specjalnych w 1934 r. Szkoły sanatoryjne miały być – wedle wnioskodawców – uznane za placówki doświadczalne i włączone do struktur szkolnictwa specjalnego. W trosce o dobro dziecka zaproponowano nową klasyfikację zakładów leczniczych, uwzględniającą podział na: zakłady–uzdrowiska (praca pedagogiczna zbliżona do warunków szkoły powszechnej, prowadzona wedle regulaminów zakładu), zakłady zamknięte (praca pedagogiczna zbliżona do warunków szkoły normalnej ze skróconym czasem nauki wedle wskazań medycznych), zakłady zamknięte dla dzieci (praca wychowawcza dostosowana do możliwości dziecka, wedle odpowiednich metod, uwzględniających stan psychofizyczny dziecka) (Balcerek, 1978, s. 205–206).

Opiekę nad osobami psychicznie chorymi w Polsce po 1918 r. sprawowała początkowo Generalna Dyrekcja Służby Zdrowia Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, a potem – aż do wybuchu II wojny światowej – Departament Zdrowia w Ministerstwie Pracy, Opieki Społecznej i Zdrowia. Na szczeblu lokalnym departament Zdrowia kontrolował delegatury utworzone w wydziałach zdrowia oraz w urzędach wojewódzkich i starostwach powiatowych. Problematyką kształcenia specjalistów w zakresie leczenia chorób psychicznych zajmowały się także wydziały lekarskie, zorganizowane w kilku uniwersytetach.

Od 1920 r. w sprawy opieki nad psychicznie chorymi włączyło się Polskie Towarzystwo Psychiatryczne, w 1921 r. Warszawskie Towarzystwo Neurologiczne, w 1924 r. Towarzystwo Psychologiczne im. Józefy Joteyko, i wiele innych.

W latach 20. XX wieku ukazywało się kilka pism zajmujących się problematyką chorób psychicznych. W 1923 r. wyszedł pierwszy numer „Rocznika Psychiatrycznego”, a w 1924 r. „Nowiny Psychiatryczne”. Od połowy lat 30. XX w. ukazywała się „Higiena Psychiczna” (Bilikiewicz, Gallus, 1962, s. 178–179).

Dane statystyczne z początku 1925 r. zawierały alarmujące informacje dotyczące statystyki osób psychicznie chorych na terenie Polski. Z zebranych danych wynikało, że w kraju liczącym wówczas 26,8 mln mieszkańców znajdowało się 80 tys. osób chorych psychicznie. Szpitale psychiatryczne dysponowały nieco ponad 10 tys. łóżek (10216), przy czym jedno łóżko przypadało na ponad 2,5 tys. mieszkańców. Możliwo-

ści lokalowe pozwalały na objęcie opieką co trzeciej osoby z zaburzeniami psychicznymi bądź chorej psychicznie.

U schyłku lat 20. XX w. w 47 placówkach, zajmujących się leczeniem nerwowo i psychicznie chorych, znajdowało się 12062 miejsca, w tym: 10 769 miejsc w 17 zakładach psychiatrycznych, 70 – w Klinice Uniwersytetu Jagiellońskiego, w kilkunastu oddziałach psychiatrycznych przebywało około 600 osób (z tego 419 w cywilnych i 148 w wojskowych), w 8 zakładach prywatnych znajdowało się 228 osób, w przytułkach i kolonii Dekszna – 305 osób, w zakładzie więzienniczym – 50, a w dwóch zakładach dla alkoholików zorganizowano 73 miejsca. We wszystkich 47 placówkach zatrudnionych było 187 lekarzy i 2250 pielęgniarek i pielęgniarzy, a także 190 urzędników (Łuniewski, 1931, s. 191). Wśród chorych, pochodzących z różnych środowisk społecznych, znajdowali się robotnicy (14 proc.), rolnicy (12 proc.), rzemieślnicy (11 proc.), osoby bez zawodu (10 proc.), urzędnicy (9 proc.), osoby trudniące się różnymi pracami (7 proc.). Pośród kobiet największy odsetek stanowiły kobiety bez określonego zajęcia (37 proc.), pracownice fizyczne (14 proc.), kobiety zatrudnione w fabrykach (11 proc.), pracownice biurowe (8 proc.) (Łuniewski, 1931, s. 196).

Najbardziej rozpowszechnionymi chorobami i schorzeniami psychicznymi były: schizofrenia, niedorozwój umysłowy, porażenie, padaczka, psychozy na tle miażdżycowym, psychozy maniakalno-depresyjne, psychozy reaktywne, psychozy na tle zatrucia (alkoholizm, morfina i in.) (Gallus, 1947, s. 7).

W skali całego kraju najwięcej zakładów dla psychicznie chorych powstało na terenie województw zachodnich. Zgoła odmiennie było na obszarach wschodniej Polski. Wyrównywaniu szans w zakresie dostępu do specjalistycznej opieki towarzyszyły różnorodne formy opieki pozazakładowej. Opiekę na rzecz osób chorych świadczyli pielęgniarze i ich rodziny, a także inne rodziny, zamieszkałe w pobliżu zakładu (Łuniewski, 1929, s. 118). Przykładowo, na terenie województwa wileńskiego powstała kolonia sprawująca nadzór nad 400 chorymi. W Choroszczy opieką rodzinną objętych było 300 chorych, w Warcie – 120, w Dziekanówce – 83, w Kościanie – 68. W 1935 r. opieką rodzinną przyzakładową i pozazakładową zajmowało się 449 rodzin wiejskich i 65 miejskich w 114 miejscowościach („Kronika Psychiatryczna”, z. 22–27, 1936, s. 168).

Działalność zakładów, szpitali psychiatrycznych oraz wspomnianych form opieki rodzinnej wspierana była przez przychodnie psychiatryczne, poradnie oraz pracownie. Na terenie Polski funkcjonowało 51 przychodni psychiatrycznych, 13 poradni dla alkoholików, 9 poradni zajmujących się wadami wymowy, 29 poradni psychologicznych i pedagogicznych, 27 pracowni psychotechnicznych i poradni zawodowych oraz 25 poradni eugenicznych (Gallus, 1947, s. 7). Oprócz tego leczeniem i opieką nad nerwowo i psychicznie chorymi zajmowały się Ubezpieczalnie Społeczne, zakłady przyrodolecnicze, uzdrowiska, a także zakłady opiekuńcze i różne towarzystwa.

Problematyką opieki osób psychicznie chorych i tzw. higieny psychicznej zajmowały się w połowie lat 30. XX w. między innymi: Sekcja Higieny Psychicznej przy Państwowej Radzie Zdrowia, Polska Liga Higieny Psychicznej, obejmująca różnorodne towarzystwa i instytucje zainteresowane tym zagadnieniem oraz Polski Instytut Higieny Psychicznej (Sterling, 1933/1934, s. 133–139).

W 1935 r. rozpoczął działalność Instytut Higieny Psychicznej, świadczący działalność naukowo-badawczą, a także wydawniczą i szkoleniową. Z czasem uruchomiono

filie Instytutu w Gdyni, Łodzi, Lublinie i Stanisławowie. Propagatorem „higieny psychicznej” w Polsce był Kazimierz Dąbrowski, stojący na czele Instytutu Higieny Psychicznej w Warszawie (Bilikiewicz, Gallus, 1962, s. 187). Osobny wkład dla rozwoju psychiatrii w międzywojennej Polsce wniosła Józefa Joteyko, zajmująca się badaniami naukowymi z pogranicza pedagogiki, psychologii oraz pedagogiki leczniczej.

W końcu lat 30. XX w. leczeniem i opieką nad psychicznie i nerowo chorymi zajmowało się około 100 różnych instytucji. Jedno łóżko w zakładzie psychiatrycznym przypadało na 2 tys. mieszkańców. Wedle szacunków na 1 tys. mieszkańców przypadały trzy osoby zaburzone lub chore psychicznie. W 1939 r. we wszystkich placówkach przebywało około 30 tys. chorych, z czego 10 procent chorych objętych było opieką rodzinną (przyzakładową i pozazakładową).

W chwili wybuchu II wojny światowej w zakładach i szpitalach psychiatrycznych przebywało około 19 tys. chorych. Placówki te zatrudniały prawie 4,8 tys. pracowników, w tym 270 lekarzy, 200 urzędników, 1,3 tys. personelu pielęgniarskiego (Bilikiewicz, Gallus, 1962, s. 183).

BIBLIOGRAFIA

- Archiwum Akt Nowych, *Inwentarz Zbioru Akt Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z lat 1917–1939*, t. 1, syg. 14, s. 41.
- Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Balcerek M., *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Bilikiewicz T., Gallus J., *Psychiatria polska na tle dziejowym*, Warszawa 1962.
- Bobrowska-Nowak W., *Współpraca pedagogów i lekarzy nad ochroną praw i zdrowia dziecka w okresie międzywojennym*, „Chowanna”, nr 3, 1969.
- Dąbrowski K., *Ogniska Dziadka Lisieckiego*, Warszawa 2007.
- Doroszewska J., Falski M., Wroczyński R. (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej 7 listopada 1969 r.*, Warszawa 1972.
- Dukaczewski E.J., *Historia rozwoju praktyki resocjalizacyjnej w Polsce i na świecie*, w: B. Urban, J.M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 1, Warszawa 2007.
- Dz. Praw Państwa Polskiego 1919 Nr 14, poz. 171 (dekret z 7 lutego 1919 r. w sprawie ustanowienia sądów dla nieletnich).
- Dz.U. 1923 Nr 92, poz. 726 (ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej).
- Dz.U. RP 1928 Nr 29, poz. 272 (rozporządzenie Prezydenta RP z dnia 7 marca 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa).
- Dz.U. RP 1939 Nr 68, poz. 457 (ustawa z dnia 26 lipca 1939 r. o organizacji więziennictwa).
- Dz.U. RP 1932 Nr 38, poz. 389 (ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa).
- Dz.U. 1921 Nr 52, poz. 334 (dotyczy nowelizacji niektórych art. ustawy z 17 marca 1921 r.).
- Dz.Urz. Min. Spr. 1922 Nr 1 (okólnik nr 469/II. K./ 21 *W przedmiocie umieszczenia nieletnich przestępców w zakładach wychowawczo-poprawczych*).
- Dz.Urz. Min. Spr. 1926 Nr 3, poz. 3 (rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 stycznia 1926 r. *O oddziałach dla nieletnich przestępców w więzieniach warszawskich*).
- Dz.Urz. Min. WRiOP z 15 lipca 1922 r. Nr 24/93, poz. 300 (statut PIPS).
- Dz.Urz. Min. Spr. 1924 Nr 20 (okólnik nr 934/II/ II A./24 *W sprawie korzystania z zakładów wychowawczych i poprawczych w Antoniewie, Cerekwicy i Szubinie*).

- Dz.U. RP 1921 Nr 44, poz. 267, s. 94 (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Ustawa z dnia 17 marca 1921).
- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970.
- Gallus J., *Obecny stan szpitalnictwa psychiatrycznego i opieki nad psychicznie chorymi w Polsce*, Warszawa 1947.
- Gasik W., *Praca wychowawcza z moralnie zaniedbanymi i nieletnimi przestępcami w Polsce Międzywojennej*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Gasik W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1816–1945*, w: U. Eckert, K. Poznański (red.), *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju*, Warszawa 1992.
- Gasik W., Pańczyk J., *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*, Warszawa 1997.
- Grodecka Z., *Historia niewidomych polskich w zarysie*, Warszawa 1996.
- Grzegorzewska M., *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1924.
- Grzegorzewska M., *Zamiast programu*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1924.
- Grzegorzewska M., *W stuletnią rocznicę alfabetu Braille’a*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1924.
- Grzegorzewska M., *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej*, „Szkola Specjalna”, nr 3–4, 1928/1929.
- Grzegorzewska M., *Sądy dla nieletnich jako jeden z czynników profilaktyki przestępczości i projekty reform w tej dziedzinie*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1929/1930.
- Hellmann J., *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej w związku z materiałami statystycznymi*, Warszawa 1921.
- Hellmann J., *Liczba głuchych, niewidomych i kalek według spisu ludności z dnia 30 września 1921 r.*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1927/1928.
- Hellmann J., *Z dziejów organizacji wychowania głuchych*, „Szkola Specjalna”, 1929/1930.
- Herman E., *Rzut oka na dzieci ulicy ze stanowiska psychologicznego, społecznego i prawnego*, „Opieka nad Dzieckiem”, nr 5, 1923.
- Herman E., *O okrucieństwach niemieckich w stosunku do umysłowo chorych w szpitalu „Kochanówka”*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1980.
- Jarecki W., *Braki szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1925.
- Jeżewski K., *Wioski i ogniska kościuszkowskie*, Warszawa 1936.
- Kalinowski M., Pełka M., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
- Kępski Cz., *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991.
- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967.
- Komorowski A., *Sądy dla nieletnich w Polsce*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1924.
- Komunikat w sprawie Kongresu Dziecka w Warszawie w 1938 r.*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1938/1939.
- Kopeć T., *Rozwój opieki nad matką i dzieckiem w Polsce*, „Pediatria Polska”, z. 6, 1936.
- Korczak J., *Niepoprawni*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1931/1932.
- Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, t. I–II, Warszawa 1957.
- Kotlarski M., *Szkolnictwo specjalne dla upośledzonych umysłowo w Polsce do 1939 roku*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 1968.
- Krakowski B., *Linie wytyczne opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą*, „Opieka nad Dzieckiem”, nr 4–5, 1926.
- Kronika psychiatryczna*, „Rocznik Psychiatryczny”, z. 22–27, 1936.

- Kubeczko J., *Michalina Stefanowska*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 1968.
- Lipkowski O. (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych: w 150-lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie*, Warszawa 1967.
- Lipkowski O., *Michalina Stefanowska*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1982.
- Lipkowski O., *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*, Warszawa 1983.
- Łuniewski W., *Drugie sprawozdanie z czynności zakładów psychiatrycznych w Polsce za rok 1929*, „Rocznik Psychiatryczny”, 1931.
- Łuniewski W., *Szkiec najważniejszych zagadnień dotyczących programu budowy zakładów psychiatrycznych w Polsce*, „Rocznik Psychiatryczny”, z. 11, 1929.
- Machowski S., *O jutro szkoły polskiej*, Warszawa 1930.
- Matka Elżbieta Czacka i Siostra Teresa, *System Braille’a w Polsce*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1930/1931.
- Memoriał w sprawie opieki nad dzieckiem*, „Świat Niewidomych”, nr 2, 1937.
- Michułka W., *Książka Bronisław Markiewicz*, Struga 1992.
- Mogilnicki A., *Dziecko wobec prawa*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. I, Warszawa 1923.
- Newerly I., *Wspomnienie o Januszu Korczaku*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1962.
- Nowakowski J., *Drogi rozwoju szkolnictwa specjalnego*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1965.
- Nurowski E., *Surdopedagogika polska. Zarys problematyki*, Warszawa 1983.
- O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie*, Lwów–Warszawa 1919.
- Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi w Polsce*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 1931.
- Petersowa Z., *Dom Dziewcząt na Okęciu*, „Służba Penitencjarna”, nr 14, 1936.
- Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, Warszawa 1978.
- Pękowska M., *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, 2010.
- Poznański K., *Han-Ilgiewicz N. Pisma, szkice, artykuły, rozprawy*, Warszawa 1995.
- Poznański K., *Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Przeszłość – dzień dzisiejszy – przyszłość*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 2002.
- Prace nad ustawą o opiece nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą*, „Przegląd Społeczny”, nr 9, 1936.
- Program i cele Towarzystwa św. Michała Archanioła*, „Powściągliwość i Praca”, z. 1–2, 1925.
- Raś D., *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011a.
- Raś D., *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym. Wybór tekstów*, Kraków 2011b.
- Ryll H., *Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce w ostatnim pięcioleciu*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1938/1939.
- Skalska Z., *Czesław Babicki jako wychowawca*, „Dom Dziecka”, nr 3, 1957.
- Skalska Z., *Pedagogika opiekuńcza Czesława Babickiego*, Warszawa 1980.
- Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, „Szkola Specjalna”, 1934/1935.
- Sterling W., *Dziecko moralnie upośledzone*, „Szkola Specjalna”, nr 1–2, 1928/1929.
- Sterling W., *Zagadnienie higieny psychicznej w Polsce a pedagogika lecznicza*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1933/1934.
- Sterling W., *Opieka lecznicza nad dzieckiem anormalnym*, Warszawa 1935.
- Suchan P., *Resocjalizacja w zakładach dla społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1965.
- Sychowicz S., *Z historii szkolnictwa specjalnego w Łodzi*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1969.

- Szenajch W., *Tymczasowy projekt organizacji opieki na dziećmi i młodzieżą*, Warszawa 1916.
- Szenajch W., *Zasady organizacji opieki nad dzieckiem*, Warszawa 1917.
- Szkolnictwo w liczbach 1944/1945*. Prace Biura Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty pod red. M. Falskiego, Warszawa 1946.
- Szlązakowa A., *Janusz Korczak w setną rocznicę urodzin*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1978.
- Szpetner S., *Ze wspomnień o śp. Ks. Bronisławie Markiewiczu*, „Powściągliwość i Praca”, z. 2–3, 1925.
- Tomasik E., *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976.
- Tułodziecki W., *Stan i potrzeby szkolnictwa dla głuchoniemych w Polsce*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 1, 1932.
- Wawrzynowski M., *Przegląd stanu więziennictwa i specjalnych zakładów wychowawczych w Polsce*, „Szkola Specjalna”, nr 3–4, 1927/1928.
- Wawrzynowski M., *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Warszawa 1931.
- Wierzejewski J., *Organizacja opieki nad kalekami i ułomnymi*, Warszawa 1929.
- I Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 1926.
- Żabczyńska E. (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.

SYTUACJA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH I SZKOLNICTWA SPECJALNEGO NA ZIEMIACH POLSKICH W CZASIE WOJNY I OKUPACJI (1939–1945). NAZIZM WOBEC NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Ziemie niemieckie były w XIX stuleciu terenem, na którym zrobiono bardzo dużo na rzecz pomocy osobom potrzebującym, w tym niepełnosprawnym. Przejęcie władzy przez Adolfa Hitlera i nazistów w 1933 r. oznaczało tryumf ideologii, w której nie było miejsca dla jednostek określanych jako „podludzie” (*Untermenschen*). Marginalizacji poddane zostały nie tylko pojedyncze osoby, lecz całe narody (Żydzi, Cyganie, Słowianie). W Rzeszy Niemieckiej w ciągu kilku lat zapanował zdecydowany regres w działalności opiekuńczo-wychowawczej podejmowanej wcześniej na rzecz osób niepełnosprawnych.

W 1933 r. wydano w Niemczech ustawę, w której osoby uznane za obciążone dziedzicznie nie miały prawa do własnego potomstwa. W ustawie tej wprowadzono kategorie „nadludzi” i „podludzi” a niemieccy biologowie tzw. czystej rasy nawoływali do wyeliminowania spośród narodu niemieckiego – za pomocą sterylizacji – ludzi psychicznie i nieuleczalnie chorych oraz upośledzonych umysłowo. Przyjęto pogląd, że zmiany genetyczne mają decydujący wpływ na poziom życia społecznego i rozwój kultury danego narodu. Pracą nad tą ustawą zajmował się zespół psychiatrów na Oddziale Genealogicznym Niemieckiego Instytutu Badawczego pod przewodnictwem profesora Ernsta Rüdina. Czystość rasy potraktowano w hitlerowskich Niemczech jako paradygmat działalności lekarskiej, wychowawczej i społecznej. Ugruntowaniu takiego sposobu myślenia i działania służyła propaganda uprawiana najpierw na terenie Rzeszy, a potem na terytoriach państw europejskich podbitych w czasie wojny przez Niemcy. Wyraźne wytyczne w tej materii były dziełem Hitlera, który twierdził, że: „Ciężkie obciążenie stanowi armia tych, którzy obarczeni dziedzicznie rodzą się po negatywnej stronie życia. Tu państwo jest zmuszone sięgać do środków rewolucyjnych – trzeba zapobiec temu, aby milionom zdrowych odbierano to, co jest najbardziej dla życia potrzebne, aby miliony upośledzonych utrzymywać sztucznie przy życiu” (za: Balcerek, 1990, s. 230). Hitler (1992, s. 155), na kartach *Mein Kampf* twierdził, że: „Państwo ludowe ma rozpatrywać rasę jako centrum ogólnego życia. Powinno nieustannie dbać o jego czystość. Państwo obowiązane jest występować w charakterze gwaranta tysiącletniej przeszłości, w porównaniu z którym niczym są życzenia i dążenia jednostki. Zdając sobie sprawę z tego swego zasadniczego zadania, państwo powinno sięgać do najnowocześniejszych środków medycznych. Obowiązkiem państwa jest zakaz wydawania potomstwa każdemu, kto jest chory i dziedzicznie obciążony”.

Za osoby „z punktu widzenia interesu społecznego niepożądane” uznano między innymi: upośledzonych umysłowo, epileptyków, chorych psychicznie, psychopatów, niewidomych i głuchych. Według wyliczeń profesora higieny rasistowskiej na uniwersytecie w Monachium Fritza Lentza w latach 30. XX w. żyło w obrębie Niemiec około 10 procent ludzi psychicznie niepełnowartościowych, co w przeliczeniu stanowiło aż 6 mln osób. Doliczając do nich jednostki niewidome, niedowidzące, głuche i niedosłyszące oraz ludzi słabych fizycznie – należałoby w świetle tych danych przyjąć, że w Niemczech z 69 mln ludności – 20 mln nie kwalifikowało się do grupy czystej rasowo. Lentz (1932, s. 273 i nast.) twierdził wprost, że: „Przeludniona ojczyzna nasza jest niewątpliwie zainteresowana tym, aby $\frac{1}{3}$ najmniej wartościowa część naszej ludności nie miała potomstwa”.

Hitlerowskie Niemcy odrzuciły wypracowane we wcześniejszych dziesięcioleciach formy dobroczynności i działań systemowych na rzecz osób potrzebujących. Stopniowo likwidowano szkoły i zakłady specjalne oraz szpitale psychiatryczne. Przejawem działań opartych na eliminacji „życia niegodnego życia” (*Lebensunwertes Leben*) było również wstrzymanie badań z zakresu pedagogiki specjalnej oraz wprowadzenie urzędowego proceduru przymusowej sterylizacji osób dziedzicznie obciążonych.

Należałoby dodać, że w okresie dwudziestolecia międzywojennego wielu przedstawicieli świata lekarskiego zarówno z Europy, jak i innych kontynentów, upowszechniało zasadność sterylizacji osób dziedzicznie obciążonych (na przykład Włochy, USA, Kanada, Dania, Szwajcaria). Badania w tym zakresie, definiowane jako eugenika, były bardzo dynamiczne. Ukazywały się opracowania naukowe, odbywały się kongresy eugeniczne o zasięgu międzynarodowym. Naukowcy dążyli do naukowego określenia obszaru zainteresowania, metod i celów eugeniki, także w Polsce (Wernic, 1933).

Nigdzie jednak, tak jak to się działo w hitlerowskich Niemczech, nie posunięto się do rozwiązań tego typu, by przeprowadzać sterylizację bez zgody zainteresowanych.

W dniu 14 lipca 1933 r. naziści wydali ustawę, z pominięciem Reichstagu, znaną jako „Ustawa o zapobieganiu dziedzicznie obciążonemu potomstwu”. Za dziedziczne choroby przyjęto: wrodzony niedorozwój umysłowy, schizofrenię, obłąkanie maniakalno-depresyjne, dziedziczną padaczkę, chorobę św. Wita (Huntingtona), dziedziczną ślepotę, głuchotę, głęboki alkoholizm oraz dziedziczne zniekształcenie ciała (Neugebauer, 1983, s. 7). I chociaż ustawa ta bezpośrednio nie odnosiła się do upośledzonych umysłowo i chorych psychicznie, to pośrednio czyniła z tych osób obywateli drugiej kategorii, nieprzydatnych z punktu widzenia ideologii nazistowskiej. Sterylizacja miała być wykonywana operacyjnie. Wniosek w tej sprawie mógł złożyć pacjent, jego prawny opiekun lub lekarz urzędowy. Na lekarzach i osobach ciążył obowiązek rejestrowania osób dziedzicznie chorych. Wnioski te rozpatrywał następnie sąd „dla spraw zdrowia psychicznego” (tzw. *Erbgesundheitsgericht*). W sądzie złożonym z aryjczyków zasiadał prawnik, lekarz genetyk i lekarz z urzędu. Zabiegom sterylizacji poddawano osoby od 14. roku życia, chociaż zdarzało się, że wykonywano je na dzieciolatkach (Połomski, 1977, s. 32). Problem przymusowej sterylizacji, wedle wyliczeń niemieckich lekarzy dr Gutta i prof. Radina, dotyczył kilkuset tysięcy obywateli niemieckich. W 1934 r. najwięcej zabiegów wykonano w stosunku do osób: z wrodzonym niedorozwojem umysłowym (52,9 proc.), schizofreników (25,4 proc.), osób z dziedziczną padaczką (14

proc.), a także osób dotkniętych psychozą maniakalno-depresyjną (3,2 proc.) i dotkniętych głębokim alkoholizmem (2,4 proc.) (tamże, s. 128).

Ustawowe zalegalizowanie sterylizacji w Rzeszy rozpoczęło dyskusję na temat eutanazji, pojmowanej jako śmierć zadana z przyczyn humanitarnych. Ideolodzy narodowego socjalizmu starali się dowieść tezy, łamiąc przy tym wszelkie naukowe standardy, że sprawa eliminacji słabych, a przez to według nich nieprzydatnych jednostek, ma historyczne tradycje (na przykład Sparta). Odwoływali się do pracy Joseph Arthur de Gobineau pod tytułem *Eseje o nierówności ras ludzkich* (*Essai sur l'inégalité des races humaines*), z połowy XIX w., w której pojawiło się po raz pierwszy sformułowanie „aryjczyk” (za: Mikulski, 1984, s. 26). W sposób jednostronny korzystano ze spuścizny filozoficznej Kanta, Hegla, Nietschego, doszukując się uzasadnienia idei „nadczołowieka”. Hitler zainteresował się bliżej eutanazją w końcu 1938 r., gdy otrzymał list od pewnego ojca, którego dziecko dotknięte było głębokim niedorozwojem umysłowym, kalectwem i ślepotą. W liście adresowanym do Hitlera zwrócił się z prośbą o zgodę na uspienie własnego dziecka. Hitler delegował swego osobistego lekarza do Lipska, który obejrzał dziecko i zdecydował o jego uśmierceniu. Zabieg wykonano. Pod wpływem tego zdarzenia powstała tajna instytucja, która miała zajmować się ewidencją dzieci dotkniętych wszelkimi wadami rozwojowymi. W jej składzie znaleźli się lekarze Philipp Bouhler i Karl Brandt (Mikulski, 1984, s. 37). Konsekwencją tego typu działań był okólnik Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Rzeszy z dnia 18 sierpnia 1939 r., w którym zobowiązywano położne i lekarzy do ewidencjonowania odbiegających od normy noworodków i dzieci do 3. roku życia. Dane zapisywano na specjalnych kwestionariuszach, których oceną zajmował się zespół rzeczoznawców (Mitscherlich, Mielke, 1963, s. 215). Dzieci zakwalifikowane do eutanazji zabijano przy użyciu luminalu, morfiny, hydrochloralu a nawet przez zagłodzenie. Początkowo zabijaniem objęto dzieci do lat 3, ale z czasem akcją tą objęto dzieci do lat 8, potem kilkunastolatków, nawet 16–17-latków (Neugebauer, 1983, s. 10–11).

Zabijanie dzieci zapoczątkowało eutanazję dorosłych. Działania te przybrały kryptonim „T-4”, będący skrótem nazwy ulicy i numeru domu, w którym zlokalizowany był punkt koordynacyjny całego przedsięwzięcia, przy ul. Tiergartenstrasse 4 w Berlinie. Działania te rozpoczęły się na jesieni 1939 r. i odbywały się według tajnych wytycznych samego Hitlera, który upoważnił Reichsleiters Bouhlera i dr med. Karla Brandta: „Pod osobistą odpowiedzialność zlecenie rozszerzenia uprawnień imiennie określonych lekarzy w tym zakresie, by mogli chorym, których stan jest krytyczny i których według oceny należy uznać za nieuleczalnych zadawać śmierć z łaski” (za: Mitscherlich, Mielke, 1963, s. 186). Wyznaczeni przez Hitlera lekarze bardzo wnikliwie realizowali wskazania. Służyły temu odpowiednie kwestionariusze rozsyłane do zakładów leczniczych. Zebrany materiał poddawano weryfikacji na wyższych szczeblach władzy. Decyzję o życiu bądź śmierci pacjentów podejmował zespół lekarzy na podstawie dostarczonych dokumentów. W grudniu 1939 r., w komorze gazowej w Brandenburgu nad Hawelą, wykonano pierwszą eutanazję na osobach dorosłych (Mikulski, 1984, s. 45). Na terenie Niemiec powstało kilka tego typu ośrodków zagłady. W sierpniu 1942 r., na skutek zaniepokojenia opinii publicznej wspieranej przez niemieckie duchowieństwo, akcja eutanazji dorosłych została przerwana. Dokładna liczba jej ofiar na terenie Niemiec nie jest znana. Szacuje się, w świetle niemieckich

dokumentów, że eutanazją objęto 60–70 tys. osób (tamże, s. 49). Zabijanie małoletnich dzieci odbywało się nieprzerwanie do czasu, gdy naziści sprawowali władzę w Niemczech. Spośród 90 tys. lekarzy w akcji przymusowej sterylizacji i eutanazji wzięło udział 850 osób. Niektórzy lekarze starali się jednak chronić swoich pacjentów. W tym celu podawali fałszywe dane w kwestionariuszach, które na żądanie władz zobowiązani byli wypełniać (Ternon, Helman, 1974, s. 25–26).

W sposób propagandowy naziści kłamliwie informowali własne społeczeństwo o kosztach budowy zakładów psychiatrycznych i szkół specjalnych. Chodziło o indoktrynację mas społecznych, by przekonać o bezcelowości instytucjonalnej opieki nad jednostkami dziedzicznie obciążonymi. W podręczniku do matematyki z 1935 r. autorstwa Adolfa Bornera znajdowało się zadanie dla uczniów o treści: „Budowa zakładu dla obłąkanych kosztuje 6 mln R.M. Ile nowych mieszkań można by wybudować za tę sumę, jeżeli jedno mieszkanie kosztuje 15 tys. R.M.?” (za: Mikulski, 1984, s. 36). Przejawem planowej działalności przeciwko upośledzonym umysłowo, dziedzicznie chorym były filmy: *Dziedzictwo*, *Ofiary przeszłości*, *Grzechy przeciwko krwi i rasie*, *Pałaca dla psychicznie chorych* (Ternon, Helman, 1974, s. 87). Wytyczne tej antyludzkiej ideologii trafiły do niemieckich szkół, którym powierzono zadanie wychowania „nowego człowieka”. W szkołach poddanych nadzorowi nazistów nie było miejsca dla dzieci ułomnych. W jednej z książek wydanych w Niemczech przed 1939 r. czytamy: „Przed rodzicami i nauczycielami stoją olbrzymie zadania. W przyszłości lepiej dorosną oni do tych zadań. Ważne jest, aby naszą młodzież wychować na prawdziwych niemieckich ludzi, posiadających głęboki szacunek i poczucie obowiązku (...) ale szkoła ma jeszcze do wykonania drugie zadanie. Już dzisiaj przez szkołę dokonuje się pewnej selekcji, która widoczna jest w uwarstwieniu zawodów w narodzie. Zostało stwierdzone na podstawie setek badań, że zdolności polegają w gruncie rzeczy na predyspozycjach dziedzicznych (...) Szkoła więc musi zająć się selekcją. Musi przede wszystkim wyłączyć dzieci w wysokim stopniu niepełnowartościowe” (za: Tomasik, 1976, s. 147–148).

W ramach „czystości rasowej” nauczyciele, pod nadzorem Urzędu Rasowo-Politycznego Partii Narodowo Socjalistycznej, zostali odgórnie włączeni w akcję obserwacji i selekcji dzieci na terenie szkół. Do ich obowiązków należało wypełnianie arkuszy obserwacyjnych oraz sporządzanie zestawień genealogicznych swych uczniów.

Przegrana Polski z Niemcami w wojnie obronnej w 1939 r. zakończyła się podziałem ziem polskich przez państwa okupacyjne (Niemcy i Związek Radziecki) w ramach paktu Ribbentrop-Mołotow. Od pierwszych chwil wojny okupant niemiecki realizował program biologicznego wyniszczenia narodu polskiego, narodów słowiańskich, a także mniejszości narodowych, w tym przede wszystkim Żydów (Pilichowski, 1983, s. 1). Na ziemiach polskich stosowano przepisy ustaw norymberskich dotyczących ochrony obywatelstwa niemieckiego.

W najgorszej sytuacji znalazła się społeczność żydowska, pozbawiona praw obywatelskich. Dzieci żydowskie usuwano ze szkół, zamykano im drogę do przygotowania zawodowego i życia społecznego. Akcja wyniszczenia narodu żydowskiego przybrała na sile z początkiem 1942 r., gdy najwyższe gremia niemieckich władz podjęły w Wannsee decyzję o całkowitej zagładzie europejskich Żydów.

Wskutek działań wojennych i terrorku na ludności cywilnej tylko we wrześniu i październiku 1939 r. śmierć poniosło kilkadziesiąt tysięcy Polaków (Pilichowski, 1972, s. 6).

Od początku wojny tysiące dzieci z polskich rodzin poddawano selekcji, w efekcie czego zakwalifikowane jako „aryjskie”, trafiały na wychowanie do rodzin niemieckich. Działaniami tymi objęto około 200 tys. dzieci, z których po zakończeniu II wojny światowej powróciło do Polski 15–20 procent (Madajczyk, 1961, s. 30–32). Rabunkiem dzieci na ziemiach polskich zajmowało się kilka organizacji niemieckich, w tym Lebensborn (założona w 1935 r.). Lebensborn prowadziła własne kliniki położnicze, żłobki, schroniska, domy dla kobiet. Deutsche Heimschulen były pomyślane jako hitlerowskie szkoły internatowe (założone w 1942 r.), zaś Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV) była instytucją założoną w 1935 r., w celu niemieczania dzieci podbiitych narodów. Rabunek dzieci „dobrej krwi” prowadzono pośród sierot przebywających w zakładach wychowawczych i rodzinach zastępczych. Na przymusowy wyjazd do Niemiec narażone były dzieci tych rodzin, które na terenach wcielonych do Rzeszy nie wpisały się na niemiecką listę narodową. Po zajęciu przez Niemców w 1939 r. Pomorza, Wielkopolski, części województw: łódzkiego, krakowskiego, mazowieckiego, kieleckiego oraz Górnego Śląska przesiedlono ludność polską do Generalnej Guberni. Tereny włączone do Niemiec nazywano w terminologii nazistowskiej Nową Rzeszą. W Głównym Urzędzie Bezpieczeństwa Rzeszy powstał, z początkiem 1940 r., plan przewidujący całkowitą zagładę Żydów i Cyganów. Plan ten zakładał poszerzenie przestrzeni życiowej dla Niemców przez wysiedlenie na Syberię 31 mln Polaków, Rosjan, Ukraińców i Białorusinów (Pilichowski, 1983, s. 5).

Akcja rabunku dzieci przybrała na sile w związku z rozporządzeniem Heinricha Himmlera z 12 listopada 1942 r. w sprawie utworzenia eksperymentalnego obszaru kolonizacji niemieckiej na Zamojszczyźnie. W 1942 r. wysiedlono prawie 300 wsi. Spośród 110 tys. osób, które zostały zmuszone do opuszczenia swych domostw, dzieci stanowiły około 30 tys. Po badaniach rasowych, około 4,5 tys. Dzieci Zamojszczyzny przewieziono do Rzeszy, gdzie nadawano im nowe imiona i nazwiska. Pozostałe osoby skierowane zostały do obozów koncentracyjnych, obozów przejściowych (Zamość, Zwierzyniec) lub do specjalnych osad, gdzie umierały wskutek śmierci głodowej (okolice Siedlec i Garwolina). W akcję ratowania Dzieci Zamojszczyzny włączyły się organizacje konspiracyjne, ludzie dobrej woli oraz Rada Główna Opiekuńcza (Tokarz, 1983, s. 5).

Na terenie ziem polskich bezpośrednio wcielonych do Rzeszy lub poddanych uciążliwej okupacji (Generalna Gubernia) tworzone zakłady opiekuńcze o charakterze placówek germanizacyjnych. Placówek tego typu było około 70 (Balcerek, 1990, s. 232).

Biologiczną zagładą objęte były w pierwszej kolejności dzieci żydowskie i cygańskie. Oblicza się, że niemieckie władze okupacyjne były odpowiedzialne za śmierć około 1,2 mln dzieci żydowskich poniżej 16. roku życia. Ogółem w czasie wojny i sześćoletniej okupacji ziem polskich śmierć poniosło około 1,8 mln dzieci polskich i dzieci pochodzenia żydowskiego w wieku do lat 15 (Tokarz, 1983, s. 15).

Działania represyjne wobec ludności polskiej podjęły również radzieckie władze okupacyjne. Na mocy dekretu z 29 listopada 1939 r. o przymusie państwowym miliony Polaków zmuszono do przyjęcia radzieckiego obywatelstwa. Spośród przeszło miliona obywateli polskich deportowanych w latach 1940–1941 przez władze radzieckie z terytorium Rzeczypospolitej w głąb Związku Radzieckiego było około 250 tys. dzieci w wieku do 14 lat. Śmiertelność dzieci podczas deportacji sięgała 20 procent.

Sposoby eliminacji osób chorych psychicznie i niepełnosprawnych na ziemiach polskich oparte były na podłożu rasizmu i dyskryminacji rasowej oraz na stosowanej w Niemczech eutanazji („dobrej śmierci”, „śmierci z łaski”). Uśmiercanie odbywało się planowo, najczęściej w obrębie zakładów i szpitali dla osób psychicznie chorych. Na terenie Niemiec w latach 1939–1941 zamordowano około 100 tys. osób psychicznie chorych. Na obszarze okupowanej Polski eutanazją objęto przede wszystkim umysłowo chorych przebywających w zakładach leczniczych. Łączna liczba ofiar eutanazji sięgnęła 10 tys., w tym około 3,5 tys. stanowiły dzieci. Prócz osób psychicznie chorych, w szpitalach tych przebywali pacjenci upośledzeni umysłowo, dzieci epileptyczne oraz kalekie (Bilikiewicz, 1948, s. 134).

Uśmiercanie osób chorych psychicznie na ziemiach polskich rozpoczęło się już w trakcie wojny obronnej Polski, we wrześniu 1939 r. Pierwszymi ofiarami tych represji byli pacjenci szpitala w Owińskach koło Poznania. Pensjonariusze z Owińsk przewożeni byli do Poznania, gdzie mordowano ich na skutek zatrucia gazem w specjalnie przygotowanym do tego celu budynku. Zwłoki pomordowanych grzebano w lesie koło Obornik. Innym sposobem uśmiercania pacjentów z Owińsk było zamykanie ich w samochodzie i zatrucie tlenkiem węgla. W ten sposób wymordowano około 1,1 tys. chorych (Jaroszewski, 1949, s. 117–121).

W sierpniu 1941 r. wymordowani zostali pacjenci Wojewódzkiego Szpitala dla Psychicznie i Nerwowo Chorych w Choroszczy, gdzie rozstrzelano 564 osoby (Markusiewicz, 1949, s. 63–66).

Śmierć ponieśli chorzy przebywający w szpitalu św. Jana Bożego w Warszawie. W czasie powstania warszawskiego szpital został zbombardowany. Część pensjonariuszy zdołano ewakuować, część zginęła w ruinach szpitala (Falkowski, 1949, s. 67–74).

W Szpitalu dla Psychicznie i Nerwowo Chorych w Kochanówce koło Łodzi chorych umieszczano w hermetycznie zamkniętych samochodach. Ginęli zatruci gazami ze spalin samochodowych. Liczbę pacjentów szpitala w Kochanówce zamordowanych w 1940 r. oblicza się na 780 osób (Herman, 1949, s. 92–94).

Podwarszawski szpital w Tworkach z dniem 1 września 1939 r. przeszedł pod nadzór niemieckich władz okupacyjnych. Pacjenci szpitala umierali z powodu zmniejszenia racji żywnościowych. W 1939 r. zmarło około 10 procent pacjentów, w 1940 r. około 24 procent, w 1941 r. – 30 procent, w 1942 r. – 30 procent, w 1943 r. – 21 procent, zaś w 1944 r. – 18,6 procent. Dzięki zdecydowanej postawie dra Witolda Łuniewskiego, który sprzeciwiał się działaniom personelu niemieckiego, część pacjentów przeżyła (*Pacjenci i pracownicy szpitali psychiatrycznych...*, 1989, s. 52–56).

Eksterminacją objęto dzieci przebywające w śląskim szpitalu psychiatrycznym w Lublińcu. W latach 1942–1944 zamordowano tam prawie 200 dzieci na skutek podania im zwiększonych dawek luminalu. Dorośli pacjenci tej placówki umierali z powodu ograniczenia racji żywnościowych.

W Krajowym Zakładzie Psychiatrycznym w Świeciu mord na pacjentach rozpoczął się w końcu września 1939 r. Chorzy wywożeni byli do pobliskich lasów, gdzie ich rozstrzeliwano. Ogółem śmierć poniosło 1350 pacjentów tego szpitala (Bojarska, 1965, s. 123–124).

W Kocborowie koło Starogardu Gdańskiego w Krajowym Zakładzie Psychiatrycznym zginęło, od listopada 1939 r. do grudnia 1939 r., ponad 2300 osób zakwalifikowa-

nych jako niezdolni do pracy (Bilikiewicz, Gallus, 1962, s. 138). Chorzy wywożeni byli pod eskortą esesmanów do pobliskich lasów, gdzie byli rozstrzelani. W ten sam sposób zabijano również dzieci przewiezione do Kocborowa z zakładu w Gniewie. Dzieciom wstrzykiwano zwiększone dawki luminalu.

W wojewódzkim szpitalu psychiatrycznym w Dziekance koło Gniezna w chwili wybuchu wojny znajdowało się około 1200 pacjentów. Wywożenie chorych rozpoczęło się w grudniu 1939 r. Chorzy mordowani byli przez zatrucie spalinami i rozstrzelanie. Na przełomie 1939 i 1940 r. zgładzono ponad 2 tys. osób. Byli pośród nich nie tylko chorzy psychicznie, ale również starcy, głuchoniemi, niewidomi i kalecy. W czasie całej okupacji w Dziekance śmierć poniosło około 3,5 tys. osób (Balcerek, 1990, s. 171).

W publicznym szpitalu psychiatrycznym w Warcie koło Sieradza w ciągu kilku kwietniowych dni 1940 r. uśmiercono 500 osób. Chorzy zatruci byli spalinami samochodowymi. Miejsce zamordowanych zajęli pacjenci przywiezieni z terenów Rzeszy, Pomorza i Wielkopolski. Oblicza się, że w warkim szpitalu zamordowano łącznie 581 pacjentów (Mielczarek, 1979, s. 115–119).

Na terenie Wilna i Wileńszczyzny w chwili wybuchu wojny około 1,2 tys. pacjentów chorych psychicznie objętych było opieką zakładową i rodzinną. W 1941 r. gestapo wymordowało 100 chorych psychicznie Żydów z terenów getta. Łącznie w czasie II wojny światowej w okręgu wileńskim zginęło około 900 chorych psychicznie. Część z nich poniosła śmierć w wyniku eksperymentów, które prowadził lekarz psychiatra Ananas Smalstis (Pieskow, 1949, s. 132–134).

Na terenie wojewódzkiego zakładu psychiatrycznego w Kościanie zagłada pacjentów rozpoczęła się w styczniu 1940 r. Chorym wstrzykiwano roztwór morfiny ze skopolaminą. Następnie, odurzonych i osłabionych, zatrutowano spalinami samochodowymi, a ciała zabitych wywożono do lasu. Na miejsce wymordowanych pacjentów przywożono chorych Niemców, których spotkał ten sam los. W zakładzie tym w sposób planowy zamordowano około 3,2 tys. osób. Dane te nie obejmują zmarłych z przyczyn zaniedbań i niedożywienia.

Tysiące chorych zgładzono w szpitalach psychiatrycznych w Kulparkowie pod Lwowem. Na przełomie 1939 i 1940 r. przebywało tam około 2 tys. pacjentów. Po zajęciu zachodniej Ukrainy przez wojska niemieckie w 1941 r. rozpoczęła się eksterminacja chorych przez śmierć głodową. Od lipca 1941 r. do maja 1942 r. zagłodzono około 1,2 tys. pacjentów. W końcu 1942 r. kierownictwo szpitala objął Aleksander Kroll, zaangażowany wcześniej w zabijanie pacjentów w Kobierzynie. Pod jego kierownictwem po kilku miesiącach przy życiu pozostało 260 chorych (Latyński, 1949, s. 132–134).

W szpitalu psychiatrycznym Zofiówka koło Otwocka, należącym do gminy żydowskiej, w sierpniu 1942 r. wymordowano 110 dzieci. Śmierć ponieśli także dorośli pacjenci szpitala, co miało bezpośredni związek z likwidacją w 1942 r. getta żydowskiego w Otwocku. Zginęło około 3 tys. osób a dalsze 7 tys. wywieziono do obozu zagłady w Treblince. Pośród nich byli pacjenci i personel szpitala Zofiówka (*Pacjenci i pracownicy szpitali psychiatrycznych...*, 1989, s. 60–65).

W Kobierzynie koło Krakowa w chwili wybuchu wojny mieścił się Państwowy Zakład dla Umysłowo i Nerwowo Chorych. Przebywało w nim około 1 tys. pacjentów. Z chwilą gdy Niemcy zajęli Zakład w 1940 r., ograniczono racje żywnościowe. Nadzór nad placówką przejął Niemiec Aleksander Kroll. Liczba chorych – pomimo stałego

dopływu nowych pacjentów – w ciągu roku zmniejszyła się niemal dwukrotnie. W czerwcu 1942 r. Zakład został zlikwidowany przez oddziały SS. Część chorych wywieziono do Oświęcimia, gdzie ponieśli śmierć w komorach gazowych, spora grupa pacjentów zginęła na miejscu. W opuszczonym Zakładzie zorganizowano szpital dla esesmanów i szkołę Hitlerjugend (Issajewicz, 1945, s. 126–127).

Ograniczenie racji żywnościowych było bezpośrednią przyczyną śmierci setek pacjentów Śląskiego Zakładu Psychiatrycznego w Rybniku. W trakcie wojny i okupacji w szpitalu tym zmarło około 3 tys. pacjentów (*Pacjenci i pracownicy szpitali psychiatrycznych...*, 1989, s. 74–76).

Na terenie Wojewódzkiego Komunalnego Szpitala Psychiatrycznego w Chełmie (lubelskie) w styczniu 1940 r. przebywało 440 chorych. Pacjenci zmuszeni zostali do opuszczenia sal, po czym przy wejściu do szpitala byli przez gestapo rozstrzeliwani. Uciekających i kryjących się pacjentów wyrzucano z okien. W akcji tej śmierć poniosły także dzieci, które starały się ukryć przed oprawcami. W ciągu kilku godzin zginęło 440 chorych (304 mężczyzn, 118 kobiet i 18 dzieci) (Bardzik, 1927, s. 126–127).

Okrutny los spotkał chorych znajdujących się w Schronisku dla Umysłowo Chorych Gminy Żydowskiej w Łodzi. Podczas ewakuacji schroniska, w marcu 1940 r., zgładzono tam 50 chorych. Do 1942 r. kilkakrotnie dochodziło do mordów na pacjentach Schroniska. Ostatecznie Schronisko zostało zlikwidowane wraz z likwidacją getta łódzkiego w 1944 r. Ponad 60 tys. osób wywieziono do obozu zagłady w Oświęcimiu (*Pacjenci i pracownicy szpitali psychiatrycznych...*, 1989, s. 41–44).

Los jednostek upośledzonych umysłowo w porównaniu z psychicznie chorymi był z pewnością dużo lepszy. Działalność szkół specjalnych dla upośledzonych uznano za sprawę drugorzędną, w związku z czym część z nich prowadziła działalność w czasie okupacji. Na terenach polskich bezpośrednio wcielonych do Rzeszy polskie szkoły specjalne pozamykano. Wyjątek stanowiła szkoła specjalna dla umysłowo upośledzonych w Chorzowie-Batorym, którą przekształcono w niemiecką szkołę specjalną.

W Generalnej Guberni część placówek specjalnych uległa zniszczeniu w toku działań wojennych już we wrześniu 1939 r. Niektóre budynki zarekwirowały niemieckie władze okupacyjne. Placówki, które nie zostały zamknięte, borykały się z wieloma trudnościami związanymi między innymi z zaopatrzeniem w opał, brakiem pomocy naukowych, trudnościami lokalowymi i placowymi.

Na terenie Warszawy z 30 szkół i zakładów specjalnych istniejących do wybuchu II wojny światowej pierwsze 2–3 lata okupacji przetrwało 12–13 szkół. W szkołach tych uczyło blisko 100 nauczycieli (Kaźmierska, 1975). Stan ten utrzymał się do chwili wybuchu powstania warszawskiego w sierpniu 1944 r., gdy szkoły te na skutek walk przerywały działalność (Gasik, 1990, s. 242). Bezpośredni nadzór nad działalnością szkół warszawskich sprawował niemiecki urzędnik w ramach Miejskiego Urzędu Szkolnego (*Stadtschulamt*). W Warszawie prowadziły działalność trzy szkoły dla upośledzonych umysłowo (nr 6, 111 i 177). Kierownikiem szkoły nr 111 przy ul. 6 Sierpnia był Stanisław Bytnar a po jego aresztowaniu Feliks Papiewski. Nauczyciele, wbrew zakazom władz niemieckich, przekazywali dzieciom informacje z zakresu geografii i historii Polski (Jędraszko, 1977). W szkole specjalnej nr 177, która kilkakrotnie zmieniała siedzibę (między innymi mieściła się przy ul. Mochnackiego i Filtrowej), organizowano tajne komplety. W pomieszczeniach szkoły przechowywano sprzęt i archiwalia PIPS. Nauczaniem

dzieci zajmowała się Maria Grzegorzewska, która przebadła około 2,5 tys. dzieci podejrzanych o upośledzenie umysłowe (Telatycka, Mossoczy, Śpiewakowa, 1970, s. 255–260). Szkoła specjalna nr 6 prowadziła działalność przy ul. Ząbkowskiej 43.

Do sierpnia 1944 r. odbywała się praca pedagogiczna w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych przy Placu Trzech Krzyży w Warszawie. Instytut od początku wojny borykał się z trudnościami natury aprowizacyjnej. Brak odpowiednich racji żywnościowych powodował, że uczniowie zapadali na liczne choroby zakaźne, w tym na gruźlicę. Większość uczniów wróciła do własnych domów. Część przebywała pod opieką nauczycieli i wychowawczyń, po czym wysłana była do Kamieńczyka nad Bugiem. W końcu września 1939 r. do pracy w Instytucie powrócili nauczyciele. Na czele Instytutu stał Edward Zawadzki. Władze niemieckie po początkowych planach przewidujących zamknięcie Instytutu zrezygnowały z zamierzenia i działał on jako Publiczna Szkoła nr 120 dla dzieci głuchych i niewidomych. W 1941 r. utworzono szkołę zawodową. W roku szkolnym 1943/1944 Instytut kształcił 270 uczniów, z tego 50 w szkole zawodowej. Instytut przerwał pracę w trakcie powstania warszawskiego. Gmach Instytutu został niemal doszczętnie zniszczony. Udział w walkach powstańczych wzięło 29 wychowanków Instytutu w ramach II plutonu IV Kompanii V Zgrupowania Armii Krajowej (Gasik, 1990, s. 243; Malinowski, 1998, s. 43–47).

Prócz wspomnianych szkół i zakładu głuchoniemych na terenie Warszawy funkcjonowało Pogotowie Opiekuńcze, Zakład dla Chłopców Moralnie Zaniedbanych (Instytut Mokotowski), dwie szkoły dla dzieci moralnie zaniedbanych, zakład dla moralnie zaniedbanych dziewcząt w Henrykowie pod Warszawą, zakład dla dzieci przewlekle chorych w Powsinie. Zakład w Studzieńcu przekształcono w więzienie dla nieletnich. Nieprzerwanie, przez całą okupację, prowadził pracę zakład dla dzieci niewidomych Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi w Laskach. W 1939 r. uczniowie i siostry znaleźli schronienie w Żułowie koło Krasnegostawu (Marylski, 1946/1947, s. 39–45). Zakład w Laskach, pomimo zniszczeń spowodowanych spalaniem się biblioteki książek czarnodrukowych, biblioteki naukowej oraz zniszczeń w budynkach szkoły i internatu dla chłopców, rozpoczął na dobre pracę w roku szkolnym 1940/1941. Obok szkolenia zawodowego prowadzono nauczanie na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej. Uczniowie brali udział w tajnych kompletach gimnazjalnych, prowadzonych na terenie zakładu. W placówce przebywało od 60 do 90 niewidomych wychowanków, a obok nich grupa 30 dzieci widzących, które utraciły rodziców w czasie wojny (Gościńska, Kamiński, 1987).

Na północnym Mazowszu w czasie okupacji działał zakład dla moralnie zaniedbanych dziewcząt w Płocku. Przebywały w nim prawdopodobnie także dzieci upośledzone umysłowo.

Dzięki staraniom Stołecznego Komitetu Samopomocy Społecznej i zgromadzeń zakonnych w Zagórzcu pod Warszawą powstał zespół placówek dla dzieci upośledzonych, nerwicowych i epileptycznych. W obrębie tych placówek funkcjonowało Studium Higieny Psychiczej. Staraniem Studium uruchomiono w 1943 r. w Warszawie przychodnię neuropsychiatrii dziecięcej i pedagogiki leczniczej. Przychodnia zakończyła pracę w sierpniu 1944 r. (Kowalik, 1986, s. 137).

Na terenie Łodzi działalność szkół specjalnych dla upośledzonych zakończyła się w końcu 1939 r. Ostatnia szkoła specjalna na terenie Łodzi przerwała działalność w końcu 1940 r. (Gasik, 1990, s. 244).

W Krakowie funkcjonowały dwie szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo. Szkoła przy ul. Rajskiej 14, na skutek zajęcia jej budynku przez władze okupacyjne, pracowała w bardzo trudnych warunkach lokalowych, najpierw przy ul. Gertrudy, a następnie przy ul. Elstery. Zamknięto ją ostatecznie w 1944 r.

Za zgodą władz okupacyjnych otwarto szkołę dla dzieci upośledzonych umysłowo w Piotrkowie Trybunalskim. Przetrwała do grudnia 1943 r., po czym w związku z aresztowaniem nauczycieli została zamknięta.

Poznański zakład dla głuchych został przekształcony na szkołę dla głuchych dzieci narodowości niemieckiej. W szkole przebywało około 100 uczniów. U schyłku wojny zakład ewakuowano w głąb Rzeszy.

W Lublińcu, po początkowych próbach kształcenia 25 głuchych Niemców, zorganizowano niemiecką szkołę średnią (tamże).

Na terenie Lublina jedyna szkoła specjalna dla dzieci upośledzonych istniała od października 1939 r. do stycznia 1940 r. W czasie nalotu bombowego zginął kierownik szkoły Józef Czechowicz. Decyzją władz niemieckich szkoła została zamknięta.

Oprócz wspomnianych szkół w czasie okupacji funkcjonowały nieliczne oddziały szpitalne dla dzieci. Zorganizowano je w Józefowie (Zbrojna Góra) dla dzieci oligofrenicznych, w Michałowce dla dzieci psychopatycznych i w Miedzeszynie dla dzieci neuropatycznych (Kowalik, 1986, s. 137).

Nauczyciele szkół specjalnych, w takim samym stopniu jak wszyscy nauczyciele w Polsce, narażeni byli na represje ze strony władz okupacyjnych. Pomimo zagrożenia życia, wielu z nich podjęło pracę konspiracyjną. W Warszawie w pracy konspiracyjnej uczestniczyło 30 nauczycieli szkół specjalnych. Byli wśród nich: Leokadia Frydrychowska, Sabina Adamska, Maria Szubertowa, Józef Kubeczko, Józefa Telatycka, Bronisława Urbańska, Władysław Kuś, Józef Nowakowski i inni. Do pięcioosobowego kierownictwa Tajnej Organizacji Nauczycielskiej należał Waław Tułodziecki, absolwent PIPS.

Szczególny, chociaż nie jedyny, przykład ludzkiej niezłomności dała w latach okupacji Grzegorzewska. Pracowała w szkole specjalnej nr 177 przy ul. Tarczyńskiej 27 w Warszawie. Należała do Działu Kształcenia i Wychowania Departamentu Oświaty i Kultury. Poza działalnością konspiracyjną brała udział w pracach Głównego Komitetu Pomocy Żydom pod pseudonimem „Narcyza”. Jako pielęgniarka Czerwonego Krzyża wzięła udział w powstaniu warszawskim. Po aresztowaniu w dniu 10 sierpnia zdołała zbiec z obozu przejściowego w Pruszkowie i podjęła pracę w szkole powszechnej Eweliny Krauze w Zalesiu Dolnym. W czasie wojny nie zrezygnowała z działalności piśmienniczej i naukowej. Przygotowała II tom *Psychologii niewidomych* i monografię *Osobowość nauczyciela*. Rękopisy tych prac spłonęły podczas pożaru mieszkania Marii Grzegorzewskiej przy ul. Ursynowskiej w Warszawie.

Praca z dzieckiem niepełnosprawnym nabrała w obliczu wojny i okupacji innego wymiaru. Chodziło przede wszystkim o zapewnienie bezpieczeństwa i zachowanie dzieci przy życiu. Wielu nauczycieli i wykładowców PIPS przypłaciło to życiem. Był pośród nich Michał Wawrzynowski – współtwórca metody ośrodków pracy – a w czasie okupacji członek oddziałów powstańczych. W czasie wojny zginął Witold Łuniewski, wykładowca psychopatologii w PIPS oraz Michalina Stefanowska – twórczyni pierwszych oddziałów dla upośledzonych umysłowo. W obozie koncentracyjnym śmierć poniósł Janusz Korczak. W dniu 23 sierpnia 1944 r. w trakcie bombardowania

szpitala św. Jana Bożego w Warszawie, przy ul. Bonifraterskiej 12, zginęła Halina Janowska.

Podczas wojny i sześćioletniej okupacji hitlerowskiej ziem polskich zginęło co najmniej 64 osoby związane z PIPS (wykładowcy, personel, słuchacze Instytutu).

PIPS zawiesił działalność z wybuchem II wojny światowej, po czym podjął tajną pracę na przełomie 1943 i 1944 roku. Na organizowanych wówczas kursach wykładali profesorowie z UW i Wolnej Wszechnicy Polskiej. Niestety dorobek materialny Instytutu został niemal doszczętnie zniszczony. Podczas bombardowania spłonął budynek przy ul. 3 Maja 5 w Warszawie, a w nim księgozbiór, wyposażenie specjalistyczne, zasoby Muzeum Szkolnictwa Specjalnego, wyposażenie pracowni.

Polska wyszła z II wojny światowej jako kraj wyjątkowo zniszczony. Straty w majątku narodowym sięgały 38 procent i były trzynastokrotnie wyższe niż dochód narodowy wytworzony w 1938 r. Straty szkolnictwa były jeszcze wyższe, sięgały 60 procent przedwojennego stanu posiadania (GUS, 1962, s. 7; Mauersberg, Walczak, 2005, s. 10–21). Podczas wojny i okupacji zginęło około 20 tys. nauczycieli. Zniszczeniu uległo 30 procent budynków szkolnych z terenu przedwojennej Polski i około połowy na tzw. Ziemiach Odzyskanych. Ponad 2 mln dzieci polskich i żydowskich zginęło w obozach koncentracyjnych i innych ośrodkach zagłady (obozy przesiedleńcze, obozy pracy, więzienia). Około 700 tys. małoletnich w wieku od 14 do 18 lat wywieziono na roboty przymusowe w głąb Niemiec. Bilans zbrodni hitlerowskich w czasie wojny i sześćioletniej okupacji ziem polskich sięgał 1,8 mln dzieci do 16. roku życia, w tym około 600 tys. dzieci żydowskich (Pilichowski, 1972, s. 49 i nast.).

W akcję biologicznego ratownictwa dzieci i narodu polskiego włączyło się podczas wojny i okupacji wiele organizacji. W Warszawie od pierwszych dni września 1939 r. działał Stołeczny Komitet Samopomocy Społecznej (SKSS), pomyślany jako Ogólnopolski Komitet Samopomocy. Z dniem 1 kwietnia 1941 r. wszystkie zadania SKSS przejęła Rada Opiekuńcza, przemianowana na Polski Komitet Opiekuńczy, zwany – zgodnie z dawnymi tradycjami – Radą Główną Opiekuńczą (RGO). Wielką ofiarność wykazywały regionalne komitety opiekuńcze w Krakowie, Lublinie, Radomiu, Zamościu i w wielu innych miastach. W Warszawie szczególnym poświęceniem wykazała się Sekcja Opieki nad Dzieckiem i Młodzieżą, prowadząca działalność w ramach SKSS a potem RGO. W pracach RGO udział brało około 15 tys. osób (*W obronie dzieci...*, 1975).

Obok legalnie działającej Rady Głównej Opiekuńczej pracę kontynuował Polski Czerwony Krzyż, zajmujący się poszukiwaniem ofiar wojny i świadczeniem pomocy dla jeńców wojennych.

Sprawy oświatowe podlegały kompetencji Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON), założonej w październiku 1939 r. i kierowanej przez Czesława Wycecha. Nauczaniem i wychowaniem objęto w czasie okupacji 10 tys. młodzieży w tajnych szkołach wyższych, około 100 tys. młodzieży w tajnych szkołach średnich i około 1 mln dzieci na poziomie szkoły podstawowej, uczących się na tajnych kompletach języka polskiego, historii i geografii Polski (Krasuski, 1971).

Z chwilą zakończenia działań wojennych nieodzownym zadaniem władz państwowych była odbudowa zniszczonej sieci szkół, przygotowanie kwalifikowanych kadr nauczycielskich, zorganizowanie akcji alfabetyzacji setek tysięcy dzieci oraz zapewnienie

nie opieki dla około 1,5 mln dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej (Mauersberg, 1974, s. 29–32).

Osobny problem stanowiło pytanie, w jakim stopniu okropności wojny światowej pozostawiły ślad w psychice dzieci i młodzieży. Stefan Szuman, który tuż po zakończeniu wojny przeprowadził badania psychiki dzieci na podstawie 1126 rysunków z lat 1945–1948, w podsumowaniu swych badań zebranych w pracy *Wojna i okupacja w rysunkach dzieci polskich* stwierdził, że reminiscencje wojny pozostawiły trwałe ślady w psychice młodego pokolenia. Wyobrażenie działań wojennych zawiera 340 prac, w 355 główny motyw stanowiły sceny bombardowań, w 145 wysiedlenia, w 59 egzekucje, w 25 obozy koncentracyjne, w 36 sceny prześladowań i znęcania się przez Niemców nad Polakami (Archiwum Akt Nowych, Zespół Ministra Oświaty, sygn. 4074).

BIBLIOGRAFIA

- Archiwum Akt Nowych, Zespół Ministra Oświaty, sygn. 4074.
- Balcerek M., *Dziecko niepełnosprawne w czasie II wojny światowej*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Bardzik F., *Zbrodnie niemieckie w szpitalu psychiatrycznym w Chełmie Lubelskim*, „Rocznik Psychiatryczny”, z. 6, 1927.
- Bilikiewicz T., *Polityka sanitarna okupanta na Pomorzu*, Warszawa 1948.
- Bilikiewicz T., *Psychiatria polska na tle dziejowym* Warszawa 1962.
- Bojarska B., *Zbrodnie niemieckie na terenie powiatu Świecie nad Wisłą w 1939 r.*, „Przegląd Zachodni”, nr 1, 1965.
- Falkowski A., *Szpital Św. Jana Bożego w latach 1939–1944*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Gasik W., *Szkolnictwo specjalne w latach wojny i okupacji (1939–1945)*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Gościmska A., Kamiński R., *Laski w czasie okupacji 1939–1945*, Warszawa 1987.
- GUS, *Polska w liczbach*, 1962.
- Herman E., *O okrucieństwach niemieckich w stosunku do umysłowo chorych w szpitalu „Kochanówka”*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Hitler A., *Mein Kampf*, Krosno 1992.
- Issajewicz W., *Losy Państwowego Zakładu dla Umysłowo i Nerwowo Chorych w Kobierzynie za czasów okupacji i za ostatnie miesiące*, „Przegląd Lekarski”, nr 6, 1945.
- Jaroszewski Z., *Los szpitala psychiatrycznego w Owińskach w czasie wojny*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Jędraszko A., *Dzieje szkoły podstawowej nr 111 w Warszawie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1, 1977.
- Każmierska J., *Szkolnictwo warszawskie w latach 1939–1944*, Warszawa 1975.
- Kowalik K., *Opieka nad dzieckiem w Generalnym Gubernatorstwie*, Kraków 1986.
- Krasuski J., *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1971.
- Latyński H., *Zbrodnie niemieckie w szpitalu psychiatrycznym w Kułparkowie*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Lentz F., *Menschliche Auslese und Rassenhygiene (Eugenik)*, München 1932.
- Madajczyk Cz., *Polityka okupanta wobec narodu polskiego*, Warszawa 1961.
- Malinowski L., *Oddział Żołnierzy głuchych w powstaniu warszawskim*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, Warszawa 1998.

- Markuszewicz R., *Barbarzyńska likwidacja przez Niemców szpitala psychiatrycznego w Choroszczy*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Marylski A., *Laski*, „Szkola Specjalna”, nr 1–4, 1946/1947.
- Mauersberg S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Warszawa 1974.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.
- Mielczarek J., *Wymordowanie chorych psychicznie w Warce*, „Przegląd Lekarski”, nr 1, 1979.
- Mikulski J., *Medycyna hitlerowska w służbie III Rzeszy*, Warszawa 1984.
- Mitscherlich A., Mielke F., *Nieludzka medycyna. Dokumenty procesu norymberskiego przeciwko lekarzom*, Warszawa 1963.
- Neugebauer W., *Eutanazja i przymusowa sterylizacja w Austrii 1938–1945*, w: Biuletyn GKBZHwP Międzynarodowa sesja naukowa, 14–17 kwietnia 1983.
- Pacjenci i pracownicy szpitali psychiatrycznych w Polsce zamordowani przez okupanta hitlerowskiego. Los tych szpitali w latach 1939–1945*, t. I, Warszawa 1989.
- Pieskow W., *Los chorych psychicznie w Wileńskim podczas okupacji niemieckiej*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Pilichowski Cz., *Hitlerowski program zagłady narodu polskiego i jego realizacja w latach 1939–1945*, Warszawa 1972.
- Pilichowski Cz., *Zbrodnie hitlerowskie na dzieciach i młodzieży polskiej*, Warszawa 1972.
- Pilichowski Cz., *Hitlerowskie ludobójstwo w świetle planów III Rzeszy i ich realizacja*. Międzynarodowa sesja naukowa 14–17 kwietnia 1983.
- Połomski F., *Rasizm w teorii i praktyce*, w: *Studia nad faszyzmem i zbrodniami hitlerowskimi*, t. III, *Faszyzm teoria i praktyka w Europie 1922–1945*, Wrocław 1977.
- Telatycka J., Mossoczy S., Śpiewakowa J., *Fragmenty dziejów szkoły podstawowej nr 177*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1970.
- Ternon Y., Helman S., *Eksterminacja chorych psychicznie w III Rzeszy*, Warszawa 1974.
- Tokarz Z., *Polityka okupanta hitlerowskiego na ziemiach polskich wobec dzieci i młodzieży w latach 1939–1945*. Międzynarodowa sesja naukowa 14–17 kwietnia 1983.
- Tomasik E., *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976.
- Wernic L., *Eugenika jako nauka i jej granice*, Warszawa 1933.
- W obronie dzieci i młodzieży w Warszawie 1939–1944*. Księga zbiorowa pod red. S. Tazbira, Warszawa 1975.

GŁÓWNE TENDENCJE W ROZWOJU KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

W chwili zakończenia II wojny światowej Polska była krajem, które w toku działań wojennych i okupacji poniosło w przeliczeniu na jednego mieszkańca największe straty w majątku narodowym spośród wszystkich państw europejskich. Nie wdając się w geopolityczne uwarunkowania zachodzące na scenie politycznej w Polsce u schyłku wojny należy powiedzieć, że kwestia odbudowy zniszczonego szkolnictwa oraz zapewnienie kształcenia i opieki dla tysięcy dzieci należały do spraw priorytetowych.

Z punktu widzenia opieki nad dzieckiem ważną decyzję podjęto w połowie 1945 r. Ministerstwo Oświaty przejęło wówczas nadzór pedagogiczny nad dziećmi i młodzieżą w wieku od 3 do 18 lat. Stojący na czele Ministerstwa Oświaty Czesław Wycech ustanowił – w ramach Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego Ministerstwa Oświaty – Referat Szkół Specjalnych, który zgodnie z nadanymi mu uprawnieniami, dotyczącymi dzieci upośledzonych umysłowo, moralnie zaniedbanych, głuchych, niewidomych, zajmował się: „Sprawami sieci szkolnej, nadzoru nad wychowaniem i nauczaniem, sprawami potrzeb rzeczowych i pomocy naukowych, doboru i kształcenia nauczycieli i pracowników pedagogicznych administracji szkolnej oraz sprawami ustawodawstwa, organizacji i nadzoru nad wykonywaniem ustaw i przepisów” (Dz.Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 4, poz. 117).

Ważną decyzją z punktu widzenia potrzeb szkolnictwa specjalnego było ustanowienie wizytatorów szkolnictwa specjalnego, działających w nowo powstających kurtoriach okręgów szkolnych (Dz.Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 1, poz. 191). Na mocy decyzji władz szkolnych w maju 1945 r. wznowił pracę Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (Dz.Urz. Min. Ośw. 1945 Nr 4, poz. 193).

Nauczyciele zrzeszeni w ZNP reaktywowali w 1946 r. Sekcję Szkolnictwa Specjalnego (*Archiwum ZNP*, 1948). Sekcja formalnie rozpoczęła działalność z dniem 6 marca 1946 r., a funkcję przewodniczącej powierzono ponownie Grzegorzewskiej.

Na temat sytuacji szkolnictwa specjalnego i potrzeb dzieci niepełnosprawnych dyskutowano podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, w czerwcu 1945 r. (Mauersberg, Walczak, 1999, s. 199). Na zjeździe łódzkim w 1945 r. Henryk Ryll postulował, by system opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym oprzeć na obowiązku szkolnym. Domagał się wprowadzenia ośmioklasowej szkoły dla dzieci niewidomych, moralnie zaniedbanych i kalekich oraz rozwoju różnorodnych form opieki i kształce-

nia niepełnosprawnych w formie szkół zawodowych, szkół średnich, szkół w zakładach leczniczo-wychowawczych, specjalnych zakładów z internatami (*I Ogólnopolski Zjazd...*, 1945, s. 208 i 229).

W Bytomiu szkolnictwo specjalne reprezentowali z ramienia ZNP Kazimierz Kirejczyk i Franciszek Karpiński. Sformułowane przez nich dezyderaty w sprawie opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym były prezentowane na forum plenarnym zjazdu i zostały potem wpisane do rezolucji zjazdowych (*Biuletyn Zarządu Krajowego...*, 1957; Grześ, 2000).

Ustanowiony w 1945 r. Referat Szkół Specjalnych Ministerstwa Oświaty w szybkim czasie przygotował *Instrukcję* w sprawie szczegółowej organizacji roku szkolnego 1945/1946. Instrukcje tego typu ukazywały się w latach następnych. Osobne zarządzenia ministerstwa regulowały sprawy selekcji dzieci upośledzonych umysłowo i kierowaniu ich do zakładów, szkół i oddziałów specjalnych dla upośledzonych oraz dodatku służbowego dla wybitnych fachowców w szkołach specjalnych (Dz.Urz. Min. Ośw. 1945 Nr 4, poz. 179; Dz.Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 7, poz. 225; Dz.Urz. Min. Ośw. 1947 Nr 6, poz. 135; Dz.Urz. Min. Ośw. 1948 Nr 6, poz. 108; Dz.Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 11, poz. 326). Do 1948 r. opracowane zostały zasady selekcji i kwalifikowania dzieci upośledzonych umysłowo do szkół specjalnych, określono czas pracy nauczycieli szkół specjalnych, a także wymiar godzin lekcyjnych w poszczególnych klasach szkół specjalnych (od 24 do 30 godzin).

Do 1948 r. powstały w Polsce pierwsze szkoły specjalne dla dzieci przewlekle chorych oraz szkoły zawodowe specjalne. Praca wychowawcza szkół specjalnych w początkowym okresie opierała się na metodach nauczania wypracowanych i wypróbowanych w okresie międzywojennym. U schyłku roku szkolnego 1947/1948 w 122 szkołach podstawowych specjalnych, 15 szkołach zawodowych i 17 przedszkolach specjalnych uczyło się 12 792 uczniów (*GUS*, 1962). Rozmieszczenie szkół i zakładów specjalnych cechowała duże zróżnicowanie w skali kraju. Najwięcej placówek funkcjonowało w województwach: śląskim, warszawskim, krakowskim, łódzkim, poznańskim i pomorskim. Najmniej w województwach: olsztyńskim, rzeszowskim, lubelskim i kieleckim.

Lata 1945–1948 były bardzo obiecujące dla szkolnictwa specjalnego. Zdołano uruchomić, uwzględniając zmianę granic, wszystkie przedwojenne szkoły i zakłady specjalne. Rozbudowa szkół odbywała się na poziomie przedszkoli, szkół podstawowych, szkół średnich oraz zakładów specjalnych. Jednak u schyłku 1948 r., pod wpływem zmian na polskiej scenie politycznej i postępującego upolitycznienia w wielu dziedzinach życia, rozpoczął się regres w szkolnictwie. Decyzją Ministerstwa Oświaty wstrzymano druk „Szkół Specjalnej”. PIPS stracił funkcję placówki naukowo-badawczej i jako Studium Pedagogiki Specjalnej zajmował się wyłącznie kształceniem nauczycieli (Kulbaka, 2005, s. 151–168). Instrukcja z 10 czerwca 1948 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie specjalnym zawierała szereg nowych postulatów, z którymi Ministerstwo Oświaty zamierzało włączyć się w nurt polityki społeczno-oświatowej państwa, intensyfikując kształcenie i doksztalcanie zawodowe.

W pierwszej połowie lat 50. XX w., na fali postępujących przeobrażeń społeczno-gospodarczych kraju, związanych z realizacją przyjętej w lipcu 1950 r. przez Sejm ustawy o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955 dokonano wielu zmian w systemie całego szkolnictwa (Dz.U. RP 1950 Nr 21, poz.

179). W dobie realizacji założeń planistycznych postępowała rozbudowa poszczególnych typów szkół specjalnych (w szczególności zawodowych), a sieć szkolną – bez większych rezultatów – starano się dostosować do rozwijających się skupisk ludności. Szczególnymi względami otoczono dzieci zaniedbane, opóźnione w nauce i kwalifikujące się do szkół specjalnych dla społecznie niedostosowanych oraz dzieci przewlekle chore. Zasady, na których opierało się funkcjonowanie szkolnictwa specjalnego w latach 1949–1955, precyzowały kolejne instrukcje Ministerstwa Oświaty (Dz.Urz. Min. Ośw. 1948 Nr 6, poz. 113; Dz.Urz. Min. Ośw. 1949 Nr 9, poz. 165; Dz.Urz. Min. Ośw. 1950 Nr 14, poz. 175; Dz.Urz. Min. Ośw. 1952 Nr 6, poz. 48). Rozbudowie szkół i zakładów specjalnych towarzyszyły różnorodne trudności związane z reorganizacją zasad zarządzania w oświacie (Ustawa o terenowych organach jednolitej władzy państwowej z marca 1950 r.), utworzeniem Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego w 1949 r. i zmianami personalnymi na szczeblu kierownictwa Ministerstwa Oświaty.

W roku szkolnym 1949/1950 z ramienia ministra oświaty rozpoczęło się opracowanie programów nauczania i podręczników dla uczniów szkół specjalnych. (Dz.Urz. Min. Ośw. 1949 Nr 9, poz. 165). Za reformę programową odpowiedzialna była Komisja ds. Programów, Wydawnictw, Pomocy Naukowych i Urzędzeń Szkolnictwa Specjalnego – ustanowiona przy Państwowym Ośrodku Prac Pedagogicznych i Badań Programowych w Warszawie. Pierwsze nowe podręczniki wprowadzono do szkół z początkiem roku szkolnego 1951/1952. (Mauersberg, Walczak, 2005, s. 193–194).

W połowie lat 50. zmieniono zasady selekcji i kwalifikowania do szkół i zakładów specjalnych dla dzieci głuchych, upośledzonych umysłowo i społecznie niedostosowanych. Selekcję prowadziły – po zniesieniu kuratoriów szkolnych – wydziały oświaty powiatowych i wojewódzkich rad narodowych. Od 1952 r. badaniem dzieci głuchych zajmował się Ośrodek Selekcji Dzieci z Wadami Słuchu i Mowy w Warszawie (Dz.Urz. Min. Ośw. 1952 Nr 13, poz. 103).

Wiele z przeprowadzonych w latach 50. reorganizacji nie było korzystnych dla szkolnictwa specjalnego. Ideologizacja i upolitycznienie szkolnictwa przyniosły negatywne skutki, prowadzące do umniejszenia roli organizacji związkowych nauczycieli (ZNP), zahamowania prac naukowych PIPS oraz zmian w funkcjonowaniu administracji szkolnej. W miejsce kuratoriów okręgów szkolnych powołano wydziały oświaty rad narodowych, w których znaleźli się niejednokrotnie ludzie bez bliższej znajomości specyfiki i potrzeb kształcenia specjalnego. Zbyt optymistycznie spodziewano się, że proporcjonalnie do postępu ekonomicznego zmniejszy się odsetek dzieci specjalnej troski. Reforma programowa i praca szkół specjalnych – prowadzona w sposób opieszale – nie uwzględniała dorobku pedagogiki zachodnioeuropejskiej. W 1955 r., wbrew opinii i ku niezadowoleniu nauczycieli, wprowadzono nawet nauczanie przedmiotowe.

Największym sukcesem była ilościowa rozbudowa poszczególnych typów szkół specjalnych. W 1955 r. na terenie kraju istniały 353 szkoły specjalne szczebla podstawowego, licealnego i zawodowego, w których uczyło się 35 tys. dzieci i młodzieży (Kulbaka, 2007, s. 187–203). Wzrost szkół i przebywających w nich uczniów był dwukrotny, pomimo tego, że tempo rozbudowy placówek specjalnych uległo zahamowaniu w końcowym okresie realizacji planu (1953–1955). Korekta sieci szkół specjalnych nie powiodła się. Stan placówek kształcenia specjalnego w województwach: koszalińskim,

szczecińskim, zielonogórskim (Ziemie Odzyskane), lubelskim, rzeszowskim, białostockim był bardzo niezadowolający (*Biuletyn Statystyki Szkolnictwa...* 1955).

Bardzo ważna decyzja z punktu widzenia powszechności nauczania w szkolnictwie spejclanym zapadła w dniu 23 marca 1956 r., gdy na mocy dekretu wprowadzono do szkół specjalnych obowiązek szkolny. Przyjęto, że: „Obowiązek szkolny trwa do ukończenia 7 klas szkoły podstawowej, najdłużej jednak do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 16 lat”. W art. 4, w p. 2 napisano, że „Dzieci uznane za niezdolne do nauki w normalnych szkołach podstawowych wypełniają obowiązek szkolny w szkołach specjalnych”. Administracja terenowa zajmowała się ewidencjonowaniem, kontrolą i egzekwowaniem obowiązku szkolnego (Dz.U. PRL 1956 Nr 9, poz. 52).

Wydarzenia polskiego października skutkowały rewizją polityki edukacyjnej. Działaniami naprawczym, obok szkół ogólnokształcących i zawodowych, poddano również szkolnictwo specjalne.

Od 1957 r. stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego były przedmiotem debaty i prac Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki. W odniesieniu do reform wprowadzonych w pierwszej połowie lat 50. sformułowano szereg uwag krytycznych, obejmujących działalność rad narodowych, kształcenie nauczycieli, metodykę nauczania, budownictwo szkolne i inne. (AAN, Sejm PRL II Kadencji 1957–1961). Sejm był zaniepokojony tym, że pomimo rozbudowy poszczególnych typów szkół specjalnych po II wojnie światowej, w drugiej połowie lat 50. XX w. przebywało w nich tylko 30 procent ogólnej liczby dzieci specjalnej troski, objętych obowiązkiem szkolnym. Sieć szkół specjalnych była bardzo nierównomierna i zdarzało się, że jedna szkoła specjalna przypadła na tysiąc szkół ogólnokształcących (Rachoński, 1960, s. 62–81). Niezadowolający był stan techniczny szkół, które mieściły się na ogół w starych budynkach. Efektem prac Komisji, która kilkakrotnie, przy współudziale przedstawicieli resortu oświaty i Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP zajmowała się problematyką szkolnictwa specjalnego, były konkretne wnioski w sprawie kształcenia i wychowania osób niepełnosprawnych. Wśród nich był między innymi projekt ustawy o profilaktyce, rewalidacji, opiece oraz o zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Kulbaka, 2009, s. 82–100).

Niezależnie od prac Sejmu PRL w latach 1956–1961 wprowadzono wiele działań naprawczych w szkolnictwie specjalnym. W 1956 r. przywrócono Sekcję Szkolnictwa Specjalnego. PIPS odzyskał status placówki naukowo-badawczej. W 1956 r. Ministerstwo Oświaty przywróciło zabronioną w 1955 r. metodę ośrodków pracy. Po ośmiu latach przerwy wznowiono druk „Szkoły Specjalnej”, jedyne (od 1924 r.) czasopisma naukowego w zakresie pedagogiki specjalnej. W 1958 r. zorganizowano pierwszą katedrę pedagogiki specjalnej w murach Uniwersytetu Warszawskiego. Jej kierownictwo objęła Grzegorzewska, która w dniu 24 stycznia 1957 r. uzyskała tytuł profesora zwyczajnego. Za dotychczasową pracę na rzecz dzieci specjalnej troski otrzymała tytuł Zasłużony Nauczyciel PRL. Z racji osiągnięć i wieloletniej pracy była bezsprzeczną liderką szkolnictwa specjalnego.

W ciągu pięciolecia 1956–1961 otwarto wiele typów placówek szkolnictwa specjalnego (GUS, 1962, s. 67). Wiele szkół i zakładów specjalnych zbudowano, od końca lat 50. do połowy lat 60., w ramach narodowego programu budowy „szkół pomników” na tysiąclecie państwa polskiego. Na przełomie lat 50. i 60. XX w. w prawie 500 szkołach

specjalnych uczyło się około 53 tys. dzieci (Kulbaka, 2009, s. 82–100). U progu roku szkolnego 1956/1957 w placówkach szkolnictwa specjalnego dla dzieci przewlekle chorych, społecznie niedostosowanych i upośledzonych umysłowo przebywało od 35 do 50 procent dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Plan Ministerstwa Oświaty zakładający podniesienie powszechności nauczania do poziomu 70–75 procent w okresie pięciolecia 1956–1960 nie został zrealizowany (Ozga, 1956, s. 474–475). W 1958 r. otwarto dwa zakłady specjalne dla dzieci kalekich w Płakowicach i Policach. Łącznie w latach 1956–1961 powstało na terenie całego kraju ponad 100 nowych szkół specjalnych, dzięki czemu liczba szkół podstawowych specjalnych dla głuchych zwiększyła się z 17 do 20, dla opóźnionych w rozwoju umysłowym z 120 do 160, dla społecznie niedostosowanych z 27 do 57, dla kalek z 3 do 6, dla przewlekle chorych z 129 do 156 (GUS, 1962, s. 67). W rozwój i popularyzację problematyki kształcenia specjalnego w latach 50. z powodzeniem włączyły się organizacje związkowe: Polski Związek Głuchych i Polski Związek Niewidomych. (*Walny Zjazd...*, 1965, s. 56–61; Żemis, 1961, s. 32–36).

Zwieńczeniem zmian organizacyjnych i dyskusji na temat szkolnictwa specjalnego po 1956 r. była ustawa szkolna z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (*Ustawa...*, 1961). W art. 20 tej ustawy zapisano, że: „Kształcenie i wychowanie dzieci i młodocianych przewlekle chorych, opóźnionych w rozwoju umysłowym i upośledzonych fizycznie lub umysłowo, odbywa się w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach przy szkołach podstawowych lub w ośrodkach szkolno-wychowawczych. Szkoły i zakłady specjalne zapewniają młodzieży opiekę wychowawczą, oświatę w dostępnym dla niej zakresie oraz przygotowanie do odpowiedniego zawodu” (za: Kulbaka, 2010, s. 343–352). W 1961 r. problematykę kształcenia specjalnego, oprócz Ministerstwa Oświaty, podjęła ponownie Sejmowa Komisja Oświaty i Nauki. W I połowie lat 60. Komisja zajmowała się m.in. sytuacją dzieci społecznie niedostosowanych, upośledzonych umysłowo, przewlekle chorych i kalekich (Sejm PRL, III Kadencji). Pracę w tym zakresie kontynuował Sejm IV Kadencji w latach 1965–1969.

W szkolnictwie specjalnym dekady lat 60. XX w. ukazało się szereg szczegółowych zarządzeń normujących pracę szkół specjalnych. Były to między innymi statuty dla szkół podstawowych specjalnych, zakładów wychowawczych i ośrodków szkolno-wychowawczych. W 1963 r. powstała pierwsza „szkoła życia” dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. System opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym w Polsce w latach 60. XX w. stopniowo poszerzał się o szkoły dla dzieci: niedowidzących i niedosłyszących, głęboko upośledzonych umysłowo i sprawiających trudności w nauce. Zorganizowano pierwsze w okresie powojennym oddziały, szkoły i zakłady dla dzieci: niewidomych, głuchych, kalekich i niedostosowanych społecznie z równoczesnym upośledzeniem umysłowym oraz dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością. Przeobrażeniom tym towarzyszyły zmiany w terminologii niepełnosprawności (Doroszewski, 1969, s. 1–4).

W latach 60. XX w. wzniesiono w Polsce 71 nowych obiektów szkolnych. Większość szkół specjalnych pracowała w trudnych warunkach lokalowych, obfitujących w bariery architektoniczne mające wpływ na jakość pracy dydaktycznej. Pomimo wielu inicjatyw i inwestycji budowlanych, wciąż brakowało miejsc dla wszystkich dzieci w placówkach szkolnictwa specjalnego. Niedogodności te próbowano łagodzić przez tworzenie klas specjalnych przy szkołach podstawowych dla dzieci upośledzonych

umysłowo. Działania te dopuszczała ustawa z 1961 r. i osobne zarządzenie z września 1961 r. (Dz.Urz. Min. Ośw. 1961 Nr 12, poz. 159). W ciągu niespełna 10 lat otwarto około tysiąca klas specjalnych dla 12,5 tys. dzieci. W połowie lat 60. XX w. szkoły specjalne zapewniały kształcenie około 50 procentom dzieci niepełnosprawnych. Na terenie kraju widoczne były duże dysproporcje w dostępie do szkół specjalnych. Na przykład w województwie lubelskim do szkół uczęszczało w 1964 r. 23 procent dzieci, podczas gdy w województwie łódzkim obowiązek szkolny realizowało 94 procent dzieci i młodzieży (Nowakowski, 1965). Przewlekłe chorzy realizowali obowiązek szkolny w 82 procentach, głusi – w 78, społecznie niedostosowani – w 55, upośledzeni umysłowo – w 49, niedowidzący – w 16, kalecy – w 11, niedosłyszący – w 8 procentach (Lipkowski, 1970). W roku szkolnym 1968/1969 w 495 szkołach podstawowych specjalnych uczyło się 77 150 uczniów, w 9 liceach ogólnokształcących znajdowało się 559 uczniów, w 107 szkołach zawodowych specjalnych – 8212, w 343 zakładach wychowawczych – 33 029 uczniów (Lipkowski, 1970). Dzieci niepełnosprawne stanowiły w połowie lat 60. XX w. 2,4 procent ogółu dzieci w wieku szkolnym, w tym: dzieci upośledzone umysłowo (1,6 proc.), przewlekłe chore (0,4 proc.), niedostosowane społecznie (0,13 proc.), głuche (0,08 proc.), kalekie (0,08 proc.), niewidome (0,015 proc.), niedosłyszące (0,06 proc.), niedowidzące (0,03 proc.) (Nowakowski, 1965).

Rozbudowie szkół specjalnych towarzyszył rozwój form specjalistycznego kształcenia nauczycieli. W latach 60. i 70. XX w. kształceniem nauczycieli szkół specjalnych, poza wspomnianą Katedrą Pedagogiki Specjalnej, utworzoną w 1958 r. w Uniwersytecie Warszawskim, zajęły się uniwersytety w: Krakowie (z udziałem Jana Konopnickiego), Gdańsku (z udziałem Haliny Borzyszkowskiej), Katowicach (z udziałem H. Gąsiora), Wrocławiu (z udziałem Lidii Mościckiej), Poznaniu (z udziałem Ireny Obuchowskiej), Lublinie (z udziałem Zofii Sękowskiej), a także wyższe szkoły pedagogiczne w: Bydgoszczy (z udziałem Romana Ossowskiego), Częstochowie (z udziałem Marianny Marek-Ruki), w Krakowie (z udziałem Jadwigi Baran) i Rzeszowie (z udziałem Mieczysława Radochońskiego) (Łaś, 1997, s. 143–150; Łęczycka, Skrzetuski, 1997, s. 151–157; Urban, 1997, s. 158–168; Sękowska, 1998).

W roku akademickim 1973/1974 pedagogika specjalna znalazła się w programie studiów w Uniwersytecie Łódzkim (Chrzanowska, 1997, s. 135–142). Badania naukowe z zakresu pedagogiki specjalnej podjęto w Polsce w ramach wielu nowo powołanych instytutów badawczych i wyspecjalizowanych komisji (na przykład Komisja Kompensacji Czynności Narządów Zmysłów PAN).

PIPS prowadził od 1955 r. kształcenie w cyklu dwuletnim. Wprowadzono możliwość studiowania w trybie zaocznym. W latach 1955–1970 dyplomy ukończenia Instytutu uzyskało 4649 absolwentów, w tym 1153 w trybie dziennym, 2620 zaocznym i 876 eksternistycznie. W 1967 r. zmarła Maria Grzegorzewska, a po jej śmierci kierownictwo Instytutu objął Otton Lipkowski (Wroczyński, 1970). Ministerstwo doceniło wieloletnią działalność i wkład Instytutu w rozwój szkolnictwa specjalnego w Polsce. Na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z 18 maja 1970 r. w PIPS rozpoczęło się kształcenie na poziomie wyższych studiów zawodowych. (Dz.U. 1970 Nr 13, poz. 115). Z dniem 1 października 1973 r. uruchomiono pierwsze studia magisterskie (dla maturzystów i absolwentów wyższych szkół zawodowych). Na mocy zarządzenia Rady Ministrów z 2 kwietnia 1976 r. PIPS został przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiki

Specjalnej (WSPS) im. Marii Grzegorzewskiej. (Dz.U. 1976 Nr 15, poz. 93). W 1981 r. wprowadzono pięcioletni cykl kształcenia na studiach dziennych, a od roku akademickiego 1982/1983 r. na studiach zaocznych. Zmiany organizacyjne przeprowadzone w WSPS związane były z kierunkiem przeobrażeń w systemie kształcenia specjalnego w Polsce po II wojnie światowej. Od końca lat 70. stale wzrastał nabór na studia stacjonarne i niestacjonarne. Wprowadzano nowe specjalności kształcenia (Lipkowski, 1982, s. 243–258). Na mocy zarządzenia MEN z kwietnia 1989 r. WSPS otrzymał prawa nadawania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Od połowy lat 90. wprowadzono nowe kierunki kształcenia, między innymi logopedię, pedagogikę korekcyjną i pracę socjalną. Studia obejmowały specjalności z zakresu oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, pedagogiki terapeutycznej, tyflopedagogiki, logopedii, pedagogiki resocjalizacyjnej, psychopedagogiki kreatywności.

W dniu 7 czerwca 2000 r. WSPS został przekształcony w Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. W końcu 2006 r. APS kształcił 7415 studentów, w tym: 3436 na studiach dziennych, 3148 na studiach zaocznych, 831 na studiach podyplomowych. Zatrudniano 422 pracowników, w tym 269 naukowych. U schyłku 2006 r. w ramach Wydziału Pedagogicznego powołano Instytut Pedagogiki i Pedagogiki Specjalnej, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji oraz Instytut Edukacji Artystycznej. Utworzono – pierwszy raz w dziejach uczelni – Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, kształcący w specjalności: praca socjalna, socjologia i psychologia. W roku akademickim 2010/2011 w APS na Wydziale Nauk Pedagogicznych prowadzono dwustopniowe studia w zakresie: pedagogiki, pedagogiki specjalnej i edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych. Studia na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych obejmują: pracę socjalną, socjologię i psychologię (www.aps.edu.pl).

Badania naukowe i kształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej prowadziły w ostatnim dziesięcioleciu w Polsce uczelnie publiczne (uniwersytety i akademie) oraz placówki niepubliczne (wyższe szkoły pedagogiczne). Były to: Katedra Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Łódzkim (kierownik Jan Pańczyk), Zakład Resocjalizacji w Uniwersytecie w Poznaniu (kierownik Wiesław Ambrozik), Pracownia Pedagogiki Rewalidacyjnej w Uniwersytecie Warszawskim (kierownik Grażyna Dryżałowska), Katedra Pedagogiki Rewalidacyjnej i Rehabilitacji w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (kierownik Kazimierz Zabłocki), Katedra Kryminologii przy Uniwersytecie Jagiellońskim (kierownik Andrzej Gaberle), Uniwersytet Wrocławski (kierownik Zofia Świda). Przygotowaniem pedagogów specjalnych w 2000 r., w ramach wydziałów i instytutów pedagogicznych, zajmowały się uniwersytety w: Gdańsku, Toruniu i Lublinie (UMCS) (Informator Nauki Polskiej, t. IIa, 2001). Prócz uniwersytetów kształceniem nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa i kształcenia specjalnego zajmowały się wyższe szkoły pedagogiczne w: Bydgoszczy, Częstochowie, Rzeszowie oraz Akademia Świętokrzyska w Kielcach, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku (Informator Nauki Polskiej, t. IIb, 2001).

W roku 2006 pedagogika specjalna znalazła się w programie kształcenia uniwersyteckiego w: Białymstoku, Bydgoszczy, Gdańsku, Krakowie, Lublinie (KUL i UMCS) oraz Zielonej Górze. Osobne zakłady i katedry pedagogiki specjalnej funkcjonowały w: Uniwersytecie Łódzkim (Katedra Pedagogiki Specjalnej, kierownik Danuta Urbaniak-Zając), Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie (kierownik Czesław Kosakowski), w Po-

znaniu (kierownik Władysław Dykcik), Warszawie (Pracownia Pedagogiki Rewalidacyjnej UW, kierownik – Grażyna Dryżałowska) i UKSW (kierownik Kazimierz Zabłocki) (Informator Nauki Polskiej, 2006).

Studia z zakresu pedagogiki specjalnej prowadziły Wyższe Szkoły Humanistyczne w: Pułtusku (studia podyplomowe między innymi z zakresu resocjalizacji i oligofrenopedagogiki), Lesznie (pedagogika resocjalizacyjna i praca socjalna) i Gdańsku (logopedia, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika pracy socjalnej). W Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego w programie nauczania znalazła się resocjalizacja, pedagogika lecznicza oraz terapia pedagogiczna. Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku prowadziła pedagogikę rewalidacyjną. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie – resocjalizację. WSP ZNP w Warszawie nauczanie w zakresie rewalidacji i terapii zajęciowej. WSP w Łodzi – studia w zakresie pedagogiki specjalnej. W Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku znalazła się resocjalizacja, w Mazowieckiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu – studia podyplomowe z zakresu oligofrenopedagogiki, zaś w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach zorganizowano Zakład Pedagogiki Specjalnej. W Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu prowadził działalność Instytut Pedagogiki Specjalnej zajmujący się kształceniem w zakresie: pedagogiki specjalnej, resocjalizacji, oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, pedagogiki leczniczej. Osobne Katedry Pedagogiki Resocjalizacyjnej funkcjonowały w ramach Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie, w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie oraz w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie (Informator Nauki Polskiej, 2006).

Osiągnięcia naukowe polskich uczonych w zakresie szkolnictwa specjalnego należały do najbardziej zaawansowanych w bloku państw socjalistycznych i były doceniane w Europie Zachodniej. Szczególny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej w Polsce po II wojnie światowej wnieśli związani z tworzeniem fundamentów pedagogiki specjalnej w PIPS i WSPS: Maria Grzegorzewska, Janina Doroszevska, Otton Lipkowski, Leokadia Frydrychowska, Kazimierz Kirejczyk, Marian Balcerek, Stefan Dziedzic, Wacław Tułodziecki, Aleksander Hulek, Roman Janeczko, a także Józef Sowa, Tomasz Rudowicz, Ewa Tomasik, Grażyna Walczak, Stefan Przybylski, Marianna Marek-Ruka, Joanna Głodkowska, Małgorzata Kupisiewicz i inni (Gasik, Pańczyk, 1997).

Ogromne zasługi w pracy naukowej na rzecz osób niewidomych wniosły: Róża Czacka, Maria Grzegorzewska, Włodzimierz Dolański, Stefan Dziedzic oraz Zofia Sękowska oraz Roman Ossowski, Tadeusz Majewski, Ewa Bendych, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (Kuczyńska-Kwapisz, 1997, s. 43–57).

Podwaliny polskiej resocjalizacji stworzyli i tworzą: Natalia Han-Ilgiewicz, Jan Konopnicki, Czesław Czapów, Stanisław Jedlewski, Stanisław Batawia, Bronisław Urban, Lesław Pytka, Kazimierz Pospiszyl, Irena Pospiszyl, Lidia Mościcka, Ewa Żabczyńska i Brunon Hołysz, Lesław Pytka i Marek Konopczyński (Pospiszyl, 1997, s. 123–127).

Za twórców pedagogiki specjalnej w zakresie upośledzonych umysłowo (niepełnosprawnych intelektualnie) należałoby uznać: Stefana Dziedzica, Mariana Balcerka, Kazimierza Kirejczyka oraz Halinę Borzyszkowską, Władysława Dykcika, Janinę Wyczesany, Helenę Łaś, Joannę Głodkowską, Andrzeja Giryńskiego, Janusza Kostrzewskiego, Jana Pańczyka i Halinę Olechnowicz.

Największy wkład w rozwój polskiej logopedii wnieśli, poza twórcami jej zrębów: Janem Sierzyńskim, Janem Baudouinem de Courtenay, Tytusem Bennim i Wacławem Ołtuszewskim – Aleksandra Mitrinowicz-Modrzejewska, Władysław Jarecki oraz Halina Koneczna, Roman Janeczko, Leon Kaczmarek, Tadeusz Gałkowski i Ewa Minczakiewicz (Dycht, 2006).

W rozwoju pedagogiki korekcyjnej w Polsce zasłużyli się: Władysław Sterling (okres II RP), Halina Spionek, Ludwik Bandura, Marta Bogdanowicz, Janusz Kostrzewski, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (Marcinkowska, 1997, s. 58–66).

Kształcenie niesłyszących na ziemiach polskich zapoczątkowali w 1817 r., przedstawiani na kartach tej książki, ks. Jakub Falkowski i Jan Papłoński. Po II wojnie światowej problematyką surdopedagogiki zajmowali się: Wacław Tułodziecki, Aleksander Manczarski, Kazimierz Kirejczyk, Eugeniusz Nurowski, Aniela Korzon, Irena Stawowy-Woynarowska, Włodzimierz Pietrzak oraz Lidia Geppertowa, Tadeusz Gałkowski i Urszula Eckert.

Polska była po II wojnie światowej współuczestnikiem i sygnatariuszem wielu umów międzynarodowych w zakresie poszanowania praw dziecka i opieki nad dzieckiem.

Kierunki kształcenia, wychowania, opieki i zatrudniania osób niepełnosprawnych w poszczególnych państwach uwarunkowane były także przez działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ). ONZ ogłosiła w dniu 20 listopada 1959 r. Deklarację Praw Dziecka. W dokumencie tym nawiązywano do Deklaracji Genewskiej z 1924 r. oraz do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r., wydanej w pierwszych latach po II wojnie światowej. Zasada piąta Deklaracji Praw Dziecka z 1959 r. stanowiła, że: „Dziecko upośledzone pod względem fizycznym, umysłowym czy społecznym należy traktować, wychowywać i otaczać opieką, z uwzględnieniem jego stanu zdrowia i warunków życiowych”. Państwa – strony konwencji – uznały, że każdemu dziecku należy zapewnić równe prawa i ochronę przed dyskryminacją (za: Sękowska, 1998, s. 381–383).

W ślad za międzynarodową klasyfikacją chorób Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z 1968 r. wprowadzono w Polsce typologię upośledzenia umysłowego, obejmującą jednostki z pogranicza upośledzenia umysłowego, lekko upośledzone, umiarkowanie, znacznie i głęboko upośledzone umysłowo (Wyczesany, 2007; Doroszevska, 1981; Balcerek, 1990).

W dniu 20 grudnia 1971 r. Zgromadzenie Ogólne ONZ ogłosiło Deklarację Praw Osób Upośledzonych Umysłowo. Deklaracja była wezwaniem do krajowej i międzynarodowej współpracy na rzecz osób upośledzonych umysłowo. W punkcie pierwszym Deklaracji napisano, że: „osoba umysłowo upośledzona ma, tak dalece, jak jest to możliwe, te same prawa co inni ludzie”. W punkcie drugim mowa jest o prawach osób upośledzonych do opieki lekarskiej, nauki, szkolenia, rehabilitacji i poradnictwa. Punkt trzeci dotyczył spraw zarobkowych i praw osób upośledzonych umysłowo do godziwego życia. W punkcie szóstym mówi się o ochronie przed wyzyskiem, nadużyciami i poniżaniem osób upośledzonych, a także o równych prawach tych osób w trakcie postępowania sądowego (za: Wyczesany, 2007, s. 14).

Dnia 5 grudnia 1975 r. Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło Deklarację Praw Osób Niepełnosprawnych (Hulek, 1992). Jego osnowę stanowiły wcześniejsze dokumenty

dotyczące praw dzieci oraz zalecenia i rezolucje Międzynarodowej Organizacji Pracy, UNESCO, Światowej Organizacji Zdrowia i Rezolucji Rady Ekonomicznej i Socjalnej z dnia 6 maja 1975 r. o zapobieganiu inwalidztwu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych. W Deklaracji Praw Osób Niepełnosprawnych znalazło się 13 punktów, stanowiących wytyczne dla państw, które – idąc za jej przesłaniem – miały za zadanie zapobiegać „inwalidztwu fizycznemu i umysłowemu, nieść pomoc osobom niepełnosprawnym w rozwoju zdolności do działania w różnych dziedzinach i ułatwienia integracji inwalidów”. Adresatem dokumentu byli wszyscy niepełnosprawni, niezależnie od pochodzenia, rodzaju i stopnia kalectwa, miejsca zamieszkania i wykształcenia. Katalog przynawanych praw dotyczył opieki medycznej, psychologicznej, rehabilitacji medycznej i społecznej, poradnictwa, edukacji, uczestnictwa w różnych formach szkolenia zawodowego i pomocy w zatrudnieniu.

Rok 1981 ogłoszony został przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Międzynarodowym Rokiem Osób Niepełnosprawnych. W 1983 r. opracowany został światowy program działań na rzecz osób niepełnosprawnych (Miłkowska, Olszak-Krzyżanowska, 2008).

W dniu 20 listopada 1989 r. na posiedzeniu Zgromadzenia Ogólnego ONZ przyjęta została Konwencja o Prawach Dziecka. Art. 23 zawierał zapis: „Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w społeczeństwie”. Państwa, które zdecydowały się ratyfikować ten dokument – Polska przyjęła go 21 września 1990 r. – zobowiązywały się do wymiany informacji w zakresie profilaktyki zdrowotnej, leczenia, pomocy psychologicznej, rehabilitacji, kształcenia zawodowego, które miały służyć zacieśnieniu współpracy i wymianie doświadczeń podejmowanych w poszczególnych krajach w imieniu osób niepełnosprawnych.

Zmiany cywilizacyjne i postęp w wielu dziedzinach życia po II wojnie światowej prowadziły do stopniowej poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych. Rozwój badań w zakresie pedagogiki specjalnej, wsparty osiągnięciami nauk przyrodniczych i psychologicznych, powodował, że system kształcenia specjalnego, obejmujący przez XIX w. i pierwszą połowę XX szkoły i zakłady specjalne (system segregacyjny) ulegał daleko idącej modyfikacji. Konieczne stało się wprowadzenie nowatorskich rozwiązań w systemie kształcenia specjalnego, dostosowanych do tempa zachodzących zmian i zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych. W wielu krajach europejskich (w tym w Polsce) od początku lat 70. XX w. coraz częściej mówiło się o potrzebie integracji dzieci niepełnosprawnych z dziećmi pełnosprawnymi (system integracyjny). W krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo popularyzowano sprawdzone formy edukacji, które pozwalały wychowankom szkół specjalnych na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym. Likwidacji rozlicznych barier w życiu osób niepełnosprawnych towarzyszył przychylny głos opinii publicznej, coraz bardziej otwartej na potrzeby osób niepełnosprawnych. Przejawem tego było przygotowanie zawodowe i zatrudnienie niepełnosprawnych na rynku pracy. Taki kierunek zmian był szczególnie widoczny w zamożnych państwach Europy Zachodniej i nasilił się w ostatnim dwudziestoleciu XX w. Działaniom zmierzającym do zapewnienia pełnego kształcenia i opieki wobec osób niepełnosprawnych towarzyszyły różne działania profilaktyczne i propagandowe w środkach masowego przekazu (Kowalik, 2007). W 1997 r. powstała Grupa Robocza

do Spraw Kobiet Niepełnosprawnych (*Working Group on Woman and Disability*). Efektem jej działalności był w 1999 r. Manifest Niepełnosprawnych Kobiet w Europie, opracowany w ramach Europejskiego Forum Osób Niepełnosprawnych i zatwierdzony przez Parlament Europejski (Majewski, 2011, s. 142–147).

W polskim systemie kształcenia specjalnego lata 70. były czasem, w którym zajmowano się problematyką przygotowania zawodowego i zatrudnienia absolwentów szkół specjalnych przez spółdzielnie inwalidzkie i zakłady pracy. Istotną była dalsza rozbudowa sieci szkolnej, obejmująca w 1970 r. 56–57 procent dzieci w wieku szkolnym (Sejm PRL, VI Kadencja). Plan Ministerstwa Oświaty zakładający objęcie edukacją do końca lat 70. 70–80 procent uczniów nie został zrealizowany.

W 1973 r., w ramach przygotowań wewnątrzresortowych związanych z wprowadzeniem szkoły dziesięcioletniej w Polsce, Ministerstwo Oświaty i Wychowania ogłosiło *Wytyczne w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniem rozwojowym (Założenia..., 1977)*. Przygotowanie wytycznych było zbieżne z uchwałą Sejmu PRL z 13 października 1973 r. w sprawie reformy szkolnej.

System kształcenia specjalnego w Polsce Ludowej gwarantował u schyłku lat 80. XX w. miejsce dla około 75 procent dzieci niepełnosprawnych w wieku szkolnym. Pomimo wielu zapowiedzi i autentycznych działań państwa duża część dzieci niepełnosprawnych nie realizowała obowiązku szkolnego. Działania naprawcze w tym zakresie, podejmowane przez Sejm i rząd PRL, nie mogły zakończyć się powodzeniem wskutek wieloletniego kryzysu gospodarczego widocznego od połowy lat 70. i w całej dekadzie lat 80. XX w. Zła sytuacja ekonomiczna kraju była bezpośrednią przyczyną ogłoszenia przez Sejm w dniu 26 stycznia 1982 r. ustawy wstrzymującej realizację reformy szkolnictwa, zapoczątkowanej w 1973 r. (*Uchwała Sejmu..., 1983*).

Działaniami naprawczymi w polskim systemie szkolnictwa specjalnego zajmował się w latach 80. XX w. kilkakrotnie Sejm oraz komisje sejmowe. W pracach tych brali udział przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Ministerstwa Pracy, Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, Sądu Najwyższego, Najwyższej Izby Kontroli i inne. Zainicjowany we wrześniu 1982 r. przez rząd i przyjęty przez Sejm PRL program poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych, popularyzowany w środkach masowego przekazu, ukazał wiele zaniedbań i obszarów, w których reforma opieki, kształcenia i wychowania niepełnosprawnych była najpilniejsza (tamże).

Dane z połowy lat 80. XX w. wskazywały oficjalnie na 3,5 mln niepełnosprawnych, którzy borykali się z licznymi problemami życia codziennego, w tym trudnościami natury architektonicznej i komunikacyjnej, a także społecznej, wywołanej konkretnymi postawami antypatii wobec niepełnosprawnych (Biblioteka Sejmowa, *Skorowidz do sprawozdań stenograficznych z posiedzeń Sejmu PRL: VIII Kadencji (23 marca 1980–31 sierpnia 1985 r.), IX Kadencji (6 września 1985–30 maja 1989 r.)*).

Wyraźne zmiany w systemie szkolnictwa i kształcenia specjalnego w Polsce spowodowały zmiany ustrojowe z 1989 r. W 1989 r. ukazał się *Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w warunkach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, przygotowany w Komitecie Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej (*Edukacja..., 1989*; Kupisiewicz, 2005). W raporcie przedstawiono analizę stanu i opracowano środki zaradcze w szkolnictwie specjalnym. Komitet stwierdzał, że kształcenie specjalne rozwijało się w Pol-

sce Ludowej „we właściwym kierunku”. Wątpliwości wiązano z tempem rozwoju tego działu szkolnictwa i realizacją obowiązku szkolnego. W drugiej połowie lat 80. zatrudniano ponad 38 tys. nauczycieli i wychowawców. Prognozowano, że system kształcenia specjalnego wymagać będzie przygotowania dodatkowych kadr nauczycielskich, co wymagało przestawienia kształcenia specjalnego na nowe treści, związane z wszechstronnością i wieloetapową diagnozą, orientacją i poradnictwem. Wskazywano także potrzebę zapewnienia kształcenia dzieci i młodzieży przewlekle chorych i kalekich oraz z upośledzeniami sprzężonymi. Dostrzegano istotę i znaczenie służb socjalnych, rodziców i opiekunów dzieci niepełnosprawnych w zakresie diagnozy, pomocy pozalekcyjnej, poradnictwa itd. Raport zawiera także wytyczne w sprawie: normalizacji życia osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, dążenia do kształcenia dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, uznania integracyjnego systemu kształcenia za jedną z korzystniejszych form nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, rozszerzenia wielorakich form kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, potrzeby integrowania szkolnictwa specjalnego ze szkolnictwem ogólnodostępnym, wznoszenia szkół specjalnych w sąsiedztwie innych placówek oświatowych celem realizacji niektórych programów wychowawczych i wymiany doświadczeń. W kwestii zaspokojenia potrzeb kształcenia specjalnego mówiono na temat różnicowania form kształcenia w formie ośrodków szkolno-wychowawczych, zakładania szkół w ośrodkach sanatoryjnych i leczniczych dla dzieci z afazją i autyzmem, szkół w domach pomocy społecznej dla umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo, zakładania świetlic i zespołów terapeutycznych, uruchamiania oddziałów przedszkolnych. Postulowano stopniowe włączanie do ogólnego systemu szkolnego ośrodków dla słabowidzących, słabosłyszących i dzieci z uszkodzonym narządem ruchu. Absolwenci szkół podstawowych specjalnych mieli mieć ułatwiony dostęp do szkół ponadpodstawowych (szkół zawodowych, liceów, techników specjalnych, szkół przysposobienia zawodowego, kursów). Kształceniu ponadpodstawowemu nadano szczególną rangę. Absolwenci tych szkół mieli być zatrudnieni w zakładach pracy. W podsumowaniu Raportu z 1989 r. napisano: „Trzeba podkreślić, że integrowanie inwalidów i w ogóle osób niepełnosprawnych, szczególnie dzieci i młodzieży – z ludźmi pełnosprawnymi jest nie tylko uznanym na świecie kierunkiem kształcenia i rehabilitacji, ale też ogólnoludzkim humanitarnym przesłaniem i obowiązkiem” (*Edukacja...*, s. 159). Należy dodać, że szereg postulatów Komisji Ekspertów nie został uwzględniony w pracy kolejnych rządów po 1989 r.

W listopadzie 1990 r. Sejm przyjął Ustawę o pomocy społecznej (Dz.U. 87/1990, poz. 506, art. 1 pkt 2). Ustawodawcy przewidywali, że w dziedzinie opieki społecznej nieodzowna jest szersza współpraca związków wyznaniowych, stowarzyszeń, fundacji itd. (Mikulski, Auleytner 1996).

W lipcu 1991 r. powstał Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), powołany w celu finansowego wspierania działań samorządów w zakresie rehabilitacji, szkolenia i zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Powołano powiatowe i wojewódzkie zespoły do spraw orzekania o niepełnosprawności (Sękowska, 1998). W ramach Rady Ministrów ustanowiono urząd Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych, którego organem doradczym stała się Krajowa Rada Konsultacyjna do Spraw Osób Niepełnosprawnych. Konstytucjonalnymi organami ochro-

ny praw obywatelskich zajmowali się Rzecznik Praw Obywatelskich i Rzecznik Praw Dziecka (Dz.U. 2001 Nr 14, poz. 147; Dz.U. 2000 Nr 6, poz. 69.).

Demokratyzacja życia publicznego wywołała rozrost instytucji pozarządowych działających na rzecz i w środowisku osób niepełnosprawnych. Ich rozwój był i jest nadal intensywny. W latach 90. XX w. było na terenie Polski około 5 tys. tego typu organizacji (Fedorowicz, 1994).

Główne ramy prawne systemu oświaty w Polsce uregulowano w ustawie szkolnej z dnia 7 września 1991 r. wraz z wydanymi do niej aktami wykonawczymi (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572). Ustawa z 1991 r. przyznała dziecku i młodzieży niepełnosprawnej prawa do nauki w przedszkolach integracyjnych i specjalnych oraz we wszystkich typach szkół specjalnych, w placówkach integracyjnych oraz dopuszczała organizowanie indywidualnych form kształcenia, organizowanych w domu rodzinnym dziecka, w rodzinie zastępczej, w placówce opiekuńczo-wychowawczej, w zakładzie opieki zdrowotnej i domach pomocy społecznej lub na terenie szkoły. Obowiązek szkolny rozpoczynał się, gdy dziecko kończyło 7 lat i trwał do ukończenia szkoły podstawowej, ale nie dłużej niż do końca roku szkolnego, w którym uczeń kończył 17 lat. Do jego wypełnienia zobowiązane były dzieci i młodzież przebywająca w zakładach opieki zdrowotnej (szpitalach, sanatoriach i prewentoriach) oraz w domach pomocy społecznej. Uzupełnieniem ustawy szkolnej z 1991 r. były liczne zarządzenia i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotyczące między innymi: zasad udzielania pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz.U. 1993 Nr 6, poz. 19), organizacji i zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 1993 Nr 67, poz. 322), zasad organizowania opieki, kształcenia uczniów w przedszkolach, szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych (Dz.U. 1993 Nr 9, poz. 36), rodzajów i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych (Dz.U. 1994 Nr 41, poz. 156).

W Polsce po 1990 r., przy zachowaniu wypracowanych przez dziesięciolecia form nauczania i wychowania niepełnosprawnych, coraz bardziej i skuteczniej upowszechniano model kształcenia integracyjnego. Dzieci niepełnosprawne otrzymywały pomoc i opiekę o charakterze profilaktycznym. Dużą wagę przywiązywano do wczesnej interwencji i odpowiedniego rozpoznania potrzeb dziecka niepełnosprawnego (Dykcik, 2001). Idee integracyjnego kształcenia wyrażał ogłoszony w 1993 r. *Rządowy program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem*. W ramach tego programu podjęto działania do zapewnienia bezpłatnej nauki w klasach zerowych, w szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych, a także kształcenie w szkolnictwie policealnym, kolegiach zawodowych i szkolnictwie wyższym (Pańczyk, 1998, t. IX, s. 79–82). System kształcenia dzieci niepełnosprawnych w Polsce w latach 90. XX w. opierał się na kształceniu segregacyjnym, częściowo segregacyjnym (oddziały specjalne i tzw. integracyjne) oraz niesegregacyjnym. Rozwój tego typu form kształcenia odpowiadał historycznym tradycjom edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz naturalnym procesom i przeobrażeniom w systemie kształcenia w Polsce po 1989 r. System kształcenia specjalnego w Polsce podlegał ewolucji, inaczej niż w Czechach, Rosji, Bułgarii, Rumunii, Francji i Anglii, gdzie w latach 90. XX w. kształcenie osób niepełnosprawnych odbywało się w ramach szkół specjalnych. W Polsce, tak jak w wielu innych państwach, rozwój kształcenia i szkolnictwa specjalnego utrudniały liczne problemy, związane z barierami natury ekonomicznej, społecznej i politycznej.

Prawo osób niepełnosprawnych do nauki i opieki państwowej zostało zagwarantowane w konstytucji z 1997 r. Art. 69 stanowi, że: „Osobom niepełnosprawnym władze publiczne udzielają, zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczeniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej”. Konstytucja zabrania jakiegokolwiek dyskryminacji w zakresie dostępu do edukacji (Dz.U. 1997 Nr 78, poz. 483).

Przyjęta przez Sejm w dniu 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych przyznała niepełnosprawnym pełne prawo do nauki w szkole. W art. 1 Karty stwierdzono, że niepełnosprawnym przysługuje dostęp do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym, prawo do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej oraz dostęp do pomocy psychologicznej, pedagogicznej i specjalistycznej. W Karcie mowa jest o zatrudnianiu osób niepełnosprawnych na rynku pracy „zgodnie z kwalifikacjami, wykształceniem i możliwościami” (*Prawa osób...*, 2005, s. 40 i następne; *Karta Praw...*, 1997). Rzeczywistość ostatniego piętnastolecia od wprowadzenia Karty pokazuje, że jej zapisy mają w wielu aspektach tylko deklaracyjny charakter.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. O rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych wprowadzała trzy stopnie niepełnosprawności: a) znaczny, obejmujący osoby mające naruszoną sprawność organizmu, niezdolne do pracy w zakładzie pracy chronionej albo w zakładzie aktywizacji zawodowej, wymagające niezbędnej stałej lub długotrwałej opieki lub pomocy innej osoby, b) umiarkowany, do którego zaliczono osoby o naruszonej sprawności organizmu ale zdolne do pracy na stanowisku pracy przystosowanym do potrzeb i możliwości wynikających z niepełnosprawności, wymagające w celu pełnienia ról społecznych częściowej lub okresowej pomocy innej osoby, c) lekki, dotyczący osób o naruszonej sprawności organizmu, zdolnych do wykonywania pracy nie wymagającej pomocy innej osoby. (Dz.U. 1997 Nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

Wprowadzanie nowych form nauczania i wychowania niepełnosprawnych w Polsce skutkowało zwiększeniem liczby dzieci oddawanych przez rodziców do przedszkoli specjalnych. W roku szkolnym 1990/1991 było ich około 6 tys., w połowie lat 90. XX w. przeszło 8 tys., w roku szkolnym 2004/2005 około 9 tys. W końcu pierwszej dekady lat dwutysięcznych liczba placówek przedszkolnych uległa nieznacznemu zwiększeniu, przy czym wyraźnie rosła liczba dzieci w przedszkolach. W roku szkolnym 2007/2008 było ich ponad 10 tys. (GUS, 2008).

Fukcjonowanie szkół podstawowych specjalnych w latach 1990–2008 cechowała pewna hermetyczność w sensie ilościowym przy jednoczesnym spadku uczniów, widocznym szczególnie od lat 2000. W roku szkolnym 1990/1991 we wszystkich szkołach podstawowych specjalnych uczyło się ponad 80 tys. dzieci. W roku szkolnym 2007/2008 było ich niespełna 30 tys. Przyczyną takiego stanu rzeczy była reforma szkolna z 1999 r., skracająca liczbę klas w szkole podstawowej i wprowadzająca gimnazja. W roku szkolnym 1999/2000 prowadziło działalność 709 gimnazjów specjalnych z 15 tys. uczniów. W latach 1990–2008 bardzo pomyślnie rozwijało się szkolnictwo specjalne szczebla licealnego. W roku szkolnym 1990/1991 działało zaledwie 9 liceów specjalnych z 421 uczniami, w okresie reformy oświatowej było ich 24 z 1198 uczniami, a w roku szkolnym 2007/2008 – 62 szkoły z 2351 uczniami. Równie dynamicznie w ostatnich latach rozwijało się szkolnictwo specjalne na szczeblu techników i liceów

profilowanych specjalnych. W roku szkolnym w 15 tego typu placówkach uczyło się 896 uczniów. Rozwój tego działu szkolnictwa postępował aż do roku szkolnego 2004/2005, gdy zauważalny był nieznaczny spadek. W roku szkolnym 2007/2008 w 56 szkołach uczyło się 1556 uczniów.

Z danych uzyskanych podczas Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2002 r. wynika, że w Polsce przebywało 5456,7 tys. osób niepełnosprawnych (14,3 procent ogółu ludności kraju). Pracę zarobkową wykonywało kilkanaście procent (za: www.niepelnosprawni.pl). W ciągu ostatniego ćwierćwiecza w Polsce bardzo szybko wzrasta liczba osób niepełnosprawnych. W 1978 r. na tyśiąc osób było ich 71, w 1988 r. – 98, a w 2002 r. – 201 osób. Z grupy 5,5 mln niepełnosprawnych w 2002 r. – 4,5 uznaje się za niepełnosprawnych prawnie, zaś około milion osób zostało niepełnosprawnymi z przyczyn biologicznych. Ze spisu z 2002 r. wynika, że około 60 procent niepełnosprawnych stanowią w Polsce osoby powyżej 60. roku życia. Największe skupiska tych osób obejmują województwa: lubelskie (około 180 osób niepełnosprawnych na 1000 mieszkańców), dolnośląskie, wielkopolskie, kujawsko-pomorskie i warmińsko-mazurskie. Najmniejszy odsetek niepełnosprawnych zamieszkuje Opolszczyznę (około 100 osób na 1000 mieszkańców) oraz województwa mazowieckie i śląskie (poniżej 12 osób na 1000 mieszkańców).

W ciągu ostatniego dwudziestolecia stopniowo poprawiały się kwalifikacje zawodowe osób niepełnosprawnych. W 1988 r. co trzeci człowiek niepełnosprawny miał wykształcenie ponadpodstawowe, w 2002 r. już co drugi z nich. W 2002 r. szkołę zawodową ukończyło około 22 procent niepełnosprawnych, 23 procent posiadało świadectwo szkoły średniej i około 4,5 procent dyplom wyższej uczelni.

W nowej rzeczywistości społeczno-politycznej ostatniego dwudziestolecia istotne zadanie stanowiło zapewnienie pracy osobom niepełnosprawnym. W 1988 r. 90 procent niepełnosprawnych utrzymywało się ze źródeł niezarobkowych. W 2002 r. osób takich było 84,4 procent. W 1988 r. osób niepełnosprawnych, które w pełni utrzymywały się z własnej pracy, było 5,9 procent a w 2002 r. – 7,7 procent (www.stat.gov.pl). W ostatnim dziesięcioleciu przeprowadzono szereg nowelizacji przepisów prawa pracy. Aby zachęcić pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych, w mediach prowadzi się kampanie informacyjne, realizowane między innymi w telewizji publicznej pod hasłem „Niepełnosprawni – Pełnosprawni w pracy”. Projekt ten realizoway był przez PFRON (Wapiennik, Piotrowicz, 2002).

Pomimo pozytywnych przeobrażeń, widocznych w różnych dziedzinach życia w Polsce, nadal istnieje wiele barier związanych z niepełnosprawnością. Ważną sprawą jest przystosowanie architektoniczne obiektów. Tylko na terenie Mazowsza, wyłączając lepiej pod tym względem przystosowany powiat warszawski, w 2003 r. nieprzystosowanych było prawie 90 procent przedszkoli, 85 procent szkół, 83 procent kin, teatrów i muzeów, 80 procent placówek oświatowo-wychowawczych, 72 procent obiektów PLS i PKP, 70 procent urzędów, 67 procent banków i poczt, 60 procent szpitali i przychodni, 57 procent obiektów sportowych. Na terenie województwa mazowieckiego zaledwie 7,2 procenta obiektów użyteczności publicznej dostosowano do potrzeb niepełnosprawnych, 15 procent dostosowano częściowo, a tylko 1,3 procenta było w trakcie adaptacji (Stanisławski, 2003, s. 15; Gajdzica, 2009).

Inny, ważki problem wiąże się ze społeczną percepcją osób niepełnosprawnych. Badania naukowe dowodzą, że zmiany w tej materii, choć idą w Polsce w korzystnym kierunku, są jednak nadal zbyt wolne. Jak wynika z badań OBOP przeprowadzonych w 1978 r. i powtórzonych przez IFiS Pan w 1993 r., znajomość problemów życiowych niepełnosprawnych jest na ogół pobieżna i stereotypowa. Ponad 60 procent badanych skłonnych było pojmować niepełnosprawność w kategoriach problemów natury społecznej, związanych między innymi z wysokimi kosztami ponoszonymi przez podatników. Pewne pocieszenie może stanowić fakt, że w miarę upływu czasu coraz więcej osób wypowiada się pozytywnie o niepełnosprawności, dostrzegając potrzebę włączenia tej problematyki w nurt życia społecznego (Ostrowska, Sikorska, 1996; Czekalski, 2008, s. 344).

Przełamywaniu różnorodnych barier i stereotypów służą akcje podejmowane z inicjatywy ONZ a na gruncie europejskim Unii Europejskiej. W 2003 r. obchodzony był Europejski Rok Osób Niepełnosprawnych. Komisja Europejska ogłosiła szereg komunikatów i rezolucji dotyczących równych szans osób niepełnosprawnych, w sprawie: ochrony ich praw i godności, poprawy dostępu do społeczeństwa opartego na wiedzy, emancypacji niepełnosprawnych uczniów w dostępie do wiedzy, dostępu do instytucji publicznych i kulturalnych, w kwestii promocji zatrudnienia i integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Wśród wielu różnych koncepcji wypracowanych i realizowanych przez instytucje UE przewija się dążenie do uwrażliwienia państw i ich obywateli na potrzeby osób niepełnosprawnych, realizowane na gruncie stałej popularyzacji problematyki niepełnosprawności, wymiany doświadczeń międzynarodowych, znoszenia nierówności i stwarzania szans w poszczególnych państwach Wspólnoty (Miłkowska, Olszak-Krzyżanowska, 2008).

W dniu 26 listopada 2007 r. ukazał się Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów dotyczący sytuacji osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej. Dokument ten powstał w okresie tzw. Europejskiego Roku Równych Szans dla Wszystkich, przypadającym w 2007 r., i zawierał wytyczne w sprawie planu pracy na lata 2008–2009. W Komunikacie zawarta jest diagnoza i strategia działań obejmujących sprawy równości szans w zatrudnieniu na rynku pracy, dostępie do technologii informacyjnych, towarów i usług, wykształcenia, infrastruktury. Wskazuje się na konieczność zacieśnienia współpracy Komisji Europejskiej z poszczególnymi państwami Wspólnoty (Dycht, 2009, s. 44–52; Komisja Wspólnot).

Zgodnie z zapisami Karty Praw Podstawowych UE za wyznacznik równości osób niepełnosprawnych uznano prawo „do korzystania ze środków przeznaczonych na zapewnienie im niezależności, integracji i uczestnictwa w życiu społecznym” (Wojciechowski, 2007, s. 53). Zadanie to realizowano w kontekście praw człowieka i łącznie z Dekadą Edukacji o Prawach Człowieka, przypadającą na lata 1995–2004. Jednym z ważniejszych elementów promocji równego dostępu do życia społecznego przez niepełnosprawnych był program działań w ramach Strategii Lizbońskiej, realizowany w latach 2000–2010. Program ten obejmował szereg działań w sferze gospodarczej związanej między innymi z aktywizacją zawodową pewnych grup społecznych, w tym niepełnosprawnych poddanych różnym formom stygmatyzacji, obecnym w wielu dziedzinach życia społecznego, w tym na rynku pracy.

W listopadzie 2010 r. w polskim systemie kształcenia specjalnego wprowadzono w życie dwa ważne zarządzenia.

W dniu 17 listopada 2010 r. ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2010 Nr 228, poz. 1490). Rozporządzenie weszło w życie z dniem 1 września 2011 r. Dotyczy ono warunków kształcenia i wychowania, a także opieki wobec dzieci i młodzieży niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących z niepełnosprawnością ruchową w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, z zespołem Aspergera, uczniów niedostosowanych społecznie i z zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagających stosowania specjalnych form nauki i metod pracy. W rozporządzeniu uwzględniono sprawy edukacji w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz w placówkach z oddziałami integracyjnymi, przedszkolach i szkołach integracyjnych. Rozporządzenie zakłada, że „dla każdego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz dostosowanych do indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”.

Uzupełnieniem rozporządzenia „W sprawie organizowania kształcenia...” jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach, oddziałach oraz ośrodkach (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Rozporządzenie dotyczy warunków kształcenia, wychowania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, w: przedszkolach specjalnych oraz oddziałach specjalnych w przedszkolach ogólnodostępnych, w szkołach specjalnych wszystkich typów, w tym szkołach przysposabiających do pracy oraz oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, a także dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

BIBLIOGRAFIA

AAN, Sejm PRL II Kadencji 1957–1961.

Archiwum ZNP, Sprawozdanie z działalności w okresie od 29 listopada 1945 do 31 marca 1948 r., Warszawa 1948.

Balcerek M., *Kierunki rozwoju praw dziecka, kształcenia specjalnego i pedagogiki specjalnej po drugiej wojnie światowej*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.

Biblioteka Sejmowa, *Skorowidz do sprawozdań stenograficznych z posiedzeń Sejmu PRL: VIII Kadencji (23 marca 1980–31 sierpnia 1985 r.), IX Kadencji (6 września 1985–30 maja 1989 r.)*.

Biluletyn Statystyki Szkolnictwa. Departament Statystyki, Oświaty i Kultury. Szkolnictwo ogólnokształcące, cz. II, Warszawa 1955.

- Biuletyn Zarządu Krajowego Sekcji Szkolnictwa Specjalnego*, Warszawa 1957.
- Chrzanowska I., *Akademicka pedagogika specjalna w Łodzi*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Czekalski T., *Czasy współczesne*, w: *Obyczaje w Polsce od czasów średniowiecza do czasów współczesnych* (pod red. A. Chwalby), Warszawa 2008.
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, t. II, Warszawa 1981.
- Doroszewski W., *Sprawy terminologiczne*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1969.
- Dycht M., *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2006.
- Dycht M., *Strategie Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 2009.
- Dykik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Dz.U. RP 1950 Nr 21, poz. 179 (ustawa o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955).
- Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572 (ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późniejszymi zmianami).
- Dz.U. 2000 Nr 6, poz. 69 (ustawa z 6 stycznia 2000 r.o Rzeczniku Praw Dziecka).
- Dz.U. 2001 Nr 14, poz. 147 (obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 9 lutego 2001 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o Rzeczniku Praw Obywatelskich).
- Dz.U. 1994 Nr 41, poz. 156 (rozporządzenie MEN z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji, zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych).
- Dz.U. 1993 Nr 67, poz. 322 (zarządzenie w sprawie organizacji i zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych).
- Dz.U. 1993 Nr 9, poz. 36 (zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego).
- Dz.U. 1970 Nr 13, poz. 115 (zmiany organizacyjne w PIPS).
- Dz.U. 1976 Nr 15, poz. 93 (zarządzenie w sprawie przekształcenia PIPS w WSPS).
- Dz.U. 1993 Nr 6, poz. 19 (zarządzenie MEN z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej).
- Dz.U. PRL 1956 Nr 9, poz. 52 (dekret z 23 III 1956 r. o obowiązku szkolnym).
- Dz.U. 1997 Nr 123, poz. 776 (ustawa z 27 sierpnia 1997 r. O rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych).
- Dz.U. 2010 Nr 222, poz. 1490 (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1945 Nr 4, poz. 179 (instrukcja z 5 września 1945 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1945/1946 w szkolnictwie specjalnym).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1950 Nr 14, poz. 175 (instrukcja z 16 czerwca 1950 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1950/1951 w szkolnictwie specjalnym).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1945 Nr 4, poz. 193 (zarządzenie z 15 maja 1945 r. w sprawie reaktywowania PIPS).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 1, poz. 191 (okólnik z 26 stycznia 1946 r. w sprawie powołania wizytatorów szkolnictwa specjalnego).

- Dz.Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 11, poz. 326 (zarządzenie w sprawie dodatku służbowego dla wybitnych fachowców w szkołach specjalnych).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 7, poz. 225 (okólnik z 15 lipca 1946 r. w sprawie wykonania opieki i nadzoru nad szkolnictwem specjalnym).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1949 Nr 9, poz. 165 (instrukcja w sprawie metod pracy w szkolnictwie specjalnym).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1952 Nr 6, poz. 48 (instrukcja w sprawie selekcji dzieci i młodzieży do szkół specjalnych).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1961 Nr 12, poz. 159 (zarządzenie w sprawie zakładani oddziałów specjalnych przy szkołach podstawowych).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1948 Nr 6, poz. 113 (instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie specjalnym).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1947 Nr 6 poz. 135 (instrukcja Ministerstwa Oświaty o organizacji roku szkolnego 1947/1948 w szkolnictwie specjalnym).
- Dz.Urz. Min. Ośw. 1948 Nr 6, poz. 108 (instrukcja w sprawie selekcji dzieci umysłowo upośledzonych i kierowania ich do zakładów specjalnych, szkół powszechnych specjalnych i oddziałów specjalnych).
- Dz. Urz. Min. Ośw. 1946 Nr 4, poz. 117 (zarządzenie z 12 czerwca 1946 r. w sprawie powołania Referatu Szkół Specjalnych w Ministerstwie Oświaty).
- Edukacja Narodowym Priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa–Kraków 1989.
- Fedorowicz M. (red.), *Droga przez instytucje. Instytucje działające na rzecz niepełnosprawnych*, Warszawa 1994.
- Gajdzica Z. (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*, Kraków 2009.
- Gasik W., Pańczyk J., *Czołowi polscy pedagodzy specjaliści oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*, Warszawa 1997.
- Grześ B., *ZNP (od korzeni po współczesność)*, Warszawa 2000.
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym*. Seria: *Informacje i opracowania statystyczne za lata 1990–2007*.
- GUS, *Statystyka Polski*, Warszawa 1962.
- GUS, Seria: *Informacje i opracowania statystyczne za lata 1990–2008*.
- Hulek A. (red.), *Świat ludziom niepełnosprawnym*, Warszawa 1992.
- I Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945 r.*, Warszawa 1945.
- Informator Nauki Polskiej 2000, t. IIa. Instytucje Naukowe, Warszawa 2001.
- Informator Nauki Polskiej 2000, t. IIb. Instytucje Naukowe, Warszawa 2001.
- Informator Nauki Polskiej, t. IIa, Warszawa 2006.
- Karta Praw Osób Niepełnosprawnych z 1997 r.*
- Komisja Wspólnot Europejskich, Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, *Sytuacja osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej. Europejski plan działania na lata 2008–2009*, Bruksela 26.IX.2007.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. (Dz.U. 1997 Nr 78, poz. 483).
- Kowalik S., *Psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2007.
- Kolakowski A., *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. III, Kraków 2010, s. 343–352.
- Kuczyńska-Kwapisz J., *Dzieje kształcenia niewidomych na ziemiach polskich i perspektywy rozwoju współczesnej tyflopedagogiki*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.

- Kulbaka J., *Realizacja ustawy szkolnej w szkolnictwie specjalnym (do 1973 r.)*, w: E. Gorloff, R. Grzybowski, J. Kulbaka, *Szkolnictwo specjalne w Polsce w polityce oświatowej państwa w latach 1944–1948*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, 2005, s. 151–168.
- Kulbaka J., *Szkolnictwo specjalne w pracach Ministerstwa Oświaty w okresie przygotowań i realizacji planu sześcioletniego (1950–1955)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, 2007, s. 187–203.
- Kulbaka J., *Szkolnictwo specjalne w Polsce w pracach Ministerstwa Oświaty w latach 1956–1961*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, 2009, s. 82–100.
- Kupisiewicz Cz., (red. naukowa), *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005*, Warszawa 2005.
- Lipkowski O., *W 25-lecie szkolnictwa specjalnego*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1970.
- Lipkowski O., *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w 60-lecie istnienia uczelni*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1982.
- Łaś H., *Rozwój pedagogiki specjalnej w Szczecinie*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Łęczyska J., E. Skrzetuski, *Dwadzieścia lat kształcenia pedagogów specjalnych UMCS w Lublinie*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Majewski T., *Niepełnosprawne kobiety w Europie*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 2011.
- Marcinkowska B., *Pedagogika korekcyjna w Polsce*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Mauersberg S., Walczak M., *Oświata polska 1944–1956 (wybór źródeł)*, cz. I, Warszawa 1999.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.
- Mikulski J., Auleytner J., *Polityka społeczna wobec niepełnosprawnych. Drogi do integracji*, Warszawa 1996.
- Miłkowska G., Olszak-Krzyżanowska B. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Kraków 2008.
- Nowakowski J., *Drogi rozwoju szkolnictwa specjalnego*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1965.
- Ostrowska A., Sikorska J., *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, Warszawa 1996.
- Ozga W., *Oświata w Planie 5-letnim*, „Nowa Szkoła”, nr 5, 1956.
- Pańczyk J., *Wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych w zakresie oświaty*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. IX, 1998.
- Pospiszyl K., *Rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia*, Raport. Warszawa 2005.
- Rachoński M., *Aktualne problemy kształcenia zawodowego młodzieży upośledzonej umysłowo*, w: *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo. Sekcja Szkolnictwa Specjalnego*, Warszawa 1960.
- Sejm PRL, *Kadencja III*, *Biuletyn Prasowy Komisji Oświaty i Nauki*, Biuletyn nr 42, 365, 459.
- Sejm PRL, *Kadencja VI*, *Biuletyn Prasowy Komisji Oświaty i Nauki*, Biuletyn nr 40 z 1970 r., nr 94 z 1972 r., nr 97 z 1972 r.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
- Stanisławski P., *Życie usłane schodami*, „Integracja”, nr 2 (59), 2003.
- Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 16 września 1982 r. w sprawie inwalidów i osób niepełnosprawnych*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1983.
- Urban B., *Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.

- Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej*, Warszawa 1961.
- Walny Zjazd Krajowy Polskiego Związku Głuchych (Warszawa 4–5 grudnia 1965). Materiały sprawozdawcze.
- Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002.
- Wojciechowski F., *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*, Warszawa 2007.
- Wroczyński R., *Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1970.
- www.niepelnosprawni.pl
- www.stat.gov.pl
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2007.
- Założenia programowo-organizacyjne w dziesięcioletnich szkołach specjalnych*, Warszawa 1977.
- Żemis S., *Z problematyki potrzeb niewidomych*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1961.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec T., *Głuchoniemi i świadectwa ich życia w historii cywilizacji europejskiej od starożytności do końca XVIII wieku* (rozprawa doktorska, APS, sygn. 314), Warszawa 2002.
- Antoniewicz K., *Opieka nad dziećmi w Zakonie Świętego Ducha w Krakowie (1220–1788)*, w: E. Wiśniowski (red.), *Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich*, Lublin 1984.
- Balcerek M., *Dziecko niepełnosprawne w czasie II wojny światowej*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Balcerek M., *Kierunki rozwoju praw dziecka, kształcenia specjalnego i pedagogiki specjalnej po drugiej wojnie światowej*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Balcerek M., *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kształcenia upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1977.
- Balcerek M., *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1978.
- Balcerek M., *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych. Zarys historyczny*, Warszawa 1981.
- Balcerek M., *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 186–219.
- Barczyk A., Barczyk P., *Wybrane zagadnienia z historii resocjalizacji*, Kraków 1999.
- Bardach J., Leśnodorski B., Pietrzak M., *Historia ustroju i prawa polskiego*, Warszawa 1994.
- Bardzik F., *Zbrodnie niemieckie w szpitalu psychiatrycznym w Chełmie Lubelskim*, „Rocznik Psychiatryczny”, z. 6, 1927.
- Bednarz J., *Obecny stan opieki lekarskiej nad psychicznie chorymi w Polsce*, „Rocznik Psychiatryczny”, z. 6, 1927.
- Bernardi A., *Historia powszechna*, t. V, *Epoka Augusta i cesarstwo rzymskie*, Warszawa 2007.
- Bilikiewicz T., Gallus J., *Psychiatria polska na tle dziejowym*, Warszawa 1962.
- Bilikiewicz T., *Polityka sanitarna okupanta na Pomorzu*, Warszawa 1948.
- Bobrowska-Nowak W. (wybór i opracowanie), *Materiały pomocnicze do pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczej*, Katowice 1979.
- Bobrowska-Nowak W., *Współpraca pedagogów i lekarzy nad ochroną praw i zdrowia dziecka w okresie międzywojennym*, „Chowanna”, nr 3, 1969.
- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa 1978.
- Bojarska B., *Zbrodnie niemieckie na terenie powiatu Świecie nad Wisłą w 1939 r.*, „Przegląd Zachodni”, nr 1, 1965.
- Borzyszkowska H., *Oligofrenopedagogika*, Kraków 1998.
- Braido P., *System wychowawczy Księdza Bosko*, Turyn 1956.

- Carcoopino J., *Życie codzienne w Rzymie w okresie rozkwitu cesarstwa*, Warszawa 1966.
- Chrzanowska I., *Akademicka pedagogika specjalna w Łodzi*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Chrobak S., *Drogi nadziei – pedagogiczne intuicje księdza Bosko*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 2008.
- Cian L., *Wychowanie w duchu ks. Bosko*, Warszawa 2001.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Czekalski T., *Czasy współczesne*, w: A. Chwalba (red.), *Obyczaje w Polsce od czasów średniowiecza do czasów współczesnych*, Warszawa 2008.
- Czerwiec M., *Więzienioznawstwo*, Warszawa 1958.
- Davies N., *Europa – Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998.
- Dąbrowski K., *Ogniska Dziadka Lisieckiego*, Warszawa 2007.
- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo. Zarys problematyki*, Warszawa 1970.
- Doroszewska J., Falski M., Wroczyński R. (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej 7 listopada 1969 r.*, Warszawa 1972.
- Doroszewska J., *Pedagogika specjalna*, t. II, Warszawa 1981.
- Doroszewski W., *Sprawy terminologiczne*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1969.
- Dukaczewski E.J., *Szkoły i zakłady specjalne dla dzieci trudnych w XIX w. i na początku XX wieku*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1990, s. 105–158.
- Dukaczewski E.J., *Historia rozwoju praktyki resocjalizacyjnej w Polsce i na świecie*, w: B. Urban, J.M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 1, Warszawa 2007.
- Dycht M., *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2006.
- Dycht M., *Strategie Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 2009.
- Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970.
- Edukacja Narodowym Priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa–Kraków 1989.
- Encyklopedia Katolicka*, t. IV, Lublin 1995.
- Falkowski A., *Szpital Św. Jana Bożego w latach 1939–1944*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Falkowski J., *O początku i postępie Instytutu Warszawskiego Głuchych oraz niektóre jego urządzenia dla wiadomości osób jakkolwiek związków z tymże instytutem mieć mogących*, Warszawa 1823.
- Fierek H., Fierek-Kaźmierowska M., *Dzieje opieki nad dzieckiem*, Słupsk 1991.
- Gajdzica Z. (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*, Kraków 2009.
- Gallus J., *Obecny stan szpitalnictwa psychiatrycznego i opieki nad psychicznie chorymi w Polsce*, Warszawa 1947.
- Gasik W., *Praca wychowawcza z moralnie zaniedbanymi i nieletnimi przestępcami w Polsce Międzywojennej*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Gasik W., Pańczyk J., *Czołowi polscy pedagodzy specjalni oraz absolwenci PIPS i WSPS z lat 1971–1996*, Warszawa 1997.
- Gasik W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1816–1945*, w: U. Eckert, K. Poznański (red.), *Pedagogika specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju*, Warszawa 1992.
- Gasik W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w XIX i początkach XX w.*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Gasik W., *Szkolnictwo specjalne w latach wojny i okupacji (1939–1945)*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 240–247.

- Geremek B., *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Warszawa 1989.
- Geremek B., *Życie codzienne w Paryżu Franciszka Villona*, Warszawa 1972.
- Giedrońc F., *Zapiski do dziejów szpitalnictwa w dawnej Polsce*, Warszawa 1908.
- Gościńska A., Kamiński R., *Laski w czasie okupacji 1939–1945*, Warszawa 1987.
- Gościńska A., *Róża Czacka – Matka Elżbieta (1876–1961)*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1983.
- Góralski Z., *Działalność charytatywna w Polsce przedrozbiorowej*, „Nauka dla Wszystkich”, nr 199, Warszawa 1973.
- Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990.
- Grochowski L., *Ksiądz Jakub Falkowski (1775–1848) – pionier nauczania dzieci głuchych na ziemiach polskich. Z dziejów dziedzictwa edukacyjnego Ojców Pijarów*, w: I. Staniewicz-Jasiukowicz (red.), *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX w.*, Warszawa–Kraków 1993.
- Grodecka E., *Historia niewidomych polskich w zarysie*, Warszawa 1996.
- Grodecka E., Grotowski Ż., *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*, Warszawa 1910.
- Grotowski Ż., *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*, Warszawa 1910.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Warszawa 1964.
- Grzegorzewska M., *Sądy dla nieletnich jako jeden z czynników profilaktyki przestępczości i projekty reform w tej dziedzinie*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 1929–1930.
- Grzegorzewska M., *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1924.
- Grzegorzewska M., *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej*, „Szkola Specjalna”, nr 3–4, 1929/1930.
- Grzegorzewska M., *W stuletnią rocznicę alfabetu Braille’a*, „Szkola specjalna”, nr 4, 1924.
- Grzegorzewska M., *Szkolnictwo specjalne*. W: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 1, Warszawa 1937–1939.
- Grześ B., *ZNP (od korzeni po współczesność)*, Warszawa 2000.
- Hamczyk S., *Wyniki badania inteligencji nieletnich przestępców*, Warszawa 1917.
- Hanselmann H., *Wprowadzenie do pedagogiki leczniczej*, Zurich 1930.
- Hanselmann H., *Założenia teorii wychowania specjalnego (pedagogiki leczniczej)*, Zurich 1941.
- Heller Th., *Grundriss der Heilpädagogik*, Leipzig 1904.
- Heller Th., *Studien zur Blindenpsychologie*, Leipzig 1895.
- Hellmann J., *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej w związku z materiałami statystycznymi*, Warszawa 1921.
- Hellmann J., *Liczba głuchych, niewidomych i kalek według spisu ludności z dn. 30.IX.1921*, nr 1, 1927/1928, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1927/1928.
- Hellmann J., *Z dziejów organizacji wychowania głuchych*, „Szkola Specjalna”, nr 1–2, 1929/1930.
- Hergenröther J., *Historia powszechna Kościoła katolickiego*, t. 3, Warszawa 1901.
- Herman E., *O okrucieństwach niemieckich w stosunku do umysłowo chorych w szpitalu „Kochanówka”*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Herman E., *Rzut oka na dzieci ulicy ze stanowiska psychologicznego, społecznego i prawnego*, „Opieka nad Dzieckiem”, nr 5, 1923.
- Historia powszechna*, t. V, *Epoka Augusta i cesarstwo rzymskie*, Warszawa 2007.
- Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1980.
- Hulek A. (red.), *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993.
- Hulek A. (red.), *Świat ludziom niepełnosprawnym*, Warszawa 1992.

- Ihnatowicz I., Mączak A., Zientara B., Żarnowski J., *Spółeczeństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1988.
- Issajewicz W., *Los Państwowego Zakładu dla Umysłowo i Nerwowo Chorych w Kobierzynie za czasów okupacji i za ostatnie miesiące*, „Przegląd Lekarski”, 1945.
- Jakobsen P.E., *Pedagogika specjalna w Danii*, w: J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju*, Warszawa 1989.
- Jarecki W., *Braki szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 1924.
- Jarmaczenko M., *Istoria surdopedagogiki*, Kijów 1975.
- Jaroszewski Z., *Los szpitala psychiatrycznego w Owińskich w czasie wojny*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Jędraszko A., *Dzieje szkoły podstawowej specjalnej nr 111 w Warszawie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1, 1977.
- Kalinowski M., *Mokotowski Instytut Moralnej Poprawy Dzieci*, Warszawa 1998.
- Kalinowski M., *Salezjańska pedagogika resocjalizacyjna*, Otwock 1998.
- Kalinowski M., *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*, Warszawa 2005.
- Kalinowski M., Pełka M., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 2003.
- Kamiński A., Kulpiński F., Skalska Z., *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego*, Warszawa 1980.
- Kaniowska-Lewańska I., *Stanisław Jachowicz: Życie, twórczość i działalność*, Warszawa 1986.
- Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1964. Zarys monograficzny, materiały*, Warszawa 1983.
- Karpińska L., *Zarys dziejów warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1817–1917*, w: O. Lipkowski (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych. W 150 lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie*, Warszawa 1967.
- Karpiński A., *Kobieta w mieście polskim w II połowie XVI i w XVII w.*, Warszawa 1995.
- Każmierska J., *Szkolnictwo warszawskie w latach 1939–1944*, Warszawa 1975.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.
- Kępski Cz., *Dziecko sierocze i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin 1991.
- Kiersnowski R., *Życie codzienne na Śląsku wiekach średnich*, Warszawa 1977.
- Kirejczyk K., *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*, Warszawa 1967.
- Kirejczyk K., *Oligofrenopedagogika*, Warszawa 1978.
- Kirejczyk K., *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa 1981.
- Kolankiewicz M., *Historia Domu Małych Dzieci ks. Baudouina*, Warszawa 1997.
- Komorowski A., *Sądy dla nieletnich w Polsce*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, 1924.
- Komisja Wspólnot Europejskich, *Komunikat Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Sytuacja osób niepełnosprawnych w Unii Europejskiej. Europejski plan działania na lata 2008–2009*, Bruksela 26.IX.2007.
- Komunikat w sprawie Kongresu Dziecka w Warszawie w 1938 r.*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1938/1939.
- Kopeć T., *Rozwój opieki nad matką i dzieckiem w Polsce*, „Pediatria Polska”, z. 6, 1936.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985.
- Korczak J., *Niepoprawni*, „Szkoła Specjalna”, 1931–32, nr 3.
- Kotlarski M., *Szkolnictwo specjalne dla upośledzonych umysłowo w Polsce do 1939 roku*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 1968.
- Kowalik K., *Opieka nad dzieckiem w Generalnym Gubernatorstwie*, Kraków 1986.

- Kowalik S., *Psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2007.
- Kozłowski W.M., *Stanowisko Locke'a w historii pedagogiki w świetle współczesnych jej dążeń*, w: S. Sztobryn, M. Świtka, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939*. Parerga, Gdańsk 2006.
- Krakowski B., *Linie wytyczne opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą*, „Opieka nad Dzieckiem”, 1926, nr 4–5.
- Krasuski J., *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1971.
- Krukowski A., *Prawne podstawy resocjalizacji i zapobiegania przestępczości*, Warszawa 1983.
- Kubeczko J., *Michalina Stefanowska*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 1968.
- Kucharzewski J., *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa 1914.
- Kuczyńska-Kwapisz J., *Dzieje kształcenia niewidomych na ziemiach polskich i perspektywy rozwoju współczesnej tyflopedagogiki*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Kumaniecki K., *Cyceron i jego współcześni*, Warszawa 1989.
- Kulbaka J., *Ksiądz Jakub Falkowski (1775–1848) i jego dzieło: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych dawniej i dziś*, w: K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz (red.), *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej*, t. II, Kraków–Lublin 2010.
- Kulbaka J., *Szkolnictwo specjalne w Polsce w polityce społeczno-oświatowej państwa w latach 1944–1948*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, 2005.
- Kulbaka J., *Szkolnictwo specjalne w pracach ministerstwa oświaty w okresie przygotowań i realizacji planu sześcioletniego (1950–1955)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, 2007.
- Kulbaka J., *Szkolnictwo specjalne w Polsce w pracach Ministerstwa Oświaty w latach 1956–1961*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, 2009.
- Kulbaka J., *Realizacja ustawy szkolnej w szkolnictwie specjalnym (do 1973 r.)*, w: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, t. I, *Szkola – Państwo – Społeczeństwo*, t. III, Kraków 2010.
- Kupisiewicz Cz., (red. naukowa), *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005*, Warszawa 2005.
- Kurdybacha Ł., *Pisma wybrane*, Warszawa 1976.
- Latyński H., *Zbrodnie niemieckie w szpitalu psychiatrycznym w Kulparkowie*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Lentz F., *Menschliche Auslese und Rassenhygiene (Eugenik)*, München 1932.
- Leś E., *Od filantropii do pomocniczości. Studium porównawcze rozwoju i działalności organizacji społecznych*, Warszawa 2000.
- Lindsey B., *Bunt młodzieży*, Warszawa 1925.
- Lipkowski O., *Wychowanie dzieci społecznie, niedostosowanych*, Warszawa 1966.
- Lipkowski O. (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych: w 150-lecie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie*, Warszawa 1967.
- Lipkowski O., *W 25-lecie szkolnictwa specjalnego w Polsce Ludowej*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1970.
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna (zarys)*, Warszawa 1977.
- Lipkowski O., *Michalina Stefanowska*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, 1982.
- Lipkowski O., *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w 60-lecie istnienia uczelni*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, 1982.
- Lipkowski O., *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*, Warszawa 1983.
- Łastik S., *Studzieniec*, Warszawa 1965.
- Łaś H., *Rozwój pedagogiki specjalnej w Szczecinie*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.

- Łój E., *Dorobek pedagogiczny Zakładu Poprawczego w Chojnicach w 100-lecie jego działalności*, „Przegląd Penitencyjny”, nr 9, 1996.
- Łuniewski W., *Drugie sprawozdanie z czynności zakładów psychiatrycznych w Polsce za rok 1929*, „Rocznik Psychiatryczny”, 1931.
- Łuniewski W., *Szkic najważniejszych zagadnień dotyczących programu budowy zakładów psychiatrycznych w Polsce*, „Rocznik Psychiatryczny”, z. 11, 1929.
- Machowski S., *O jutro szkoły polskiej*, Warszawa 1930.
- Madajczyk Cz., *Polityka okupanta wobec narodu polskiego*, Warszawa 1961.
- Majewski T., *Niepełnosprawne kobiety w Europie*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 2011.
- Makarewicz J., *Kodeks karny z komentarzem*, Lwów 1935.
- Malinowski L., *Oddział żołnierzy głuchych w Powstaniu Warszawskim*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. IX, 1998.
- Manczarski A., *Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie 1817–1917*, Warszawa 1929.
- Manczarski A., *Historia nauczania głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 2–3, 1934.
- Manczarski A., *Instytut Głuchoniemych w Romanowie na Wołyniu*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 1935/1936.
- Marcinkowska B., *Pedagogika korekcyjna w Polsce*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Markiewicz H., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystw Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002.
- Markiewicz H., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830*, Warszawa 2010.
- Markuszewicz R., *Barbarzyńska likwidacja przez Niemców szpitala psychiatrycznego w Choroszczy*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Marrou H., *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969.
- Marylski A., *Laski*, „Szkoła Specjalna”, nr 1–4, 1946/1947.
- Matka Elżbieta Czacka i Siostra Teresa, *System Braille’a w Polsce*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, 1930/1931.
- Mauersberg S., *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Warszawa 1974.
- Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo Polskie po Drugiej Wojnie Światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005.
- Michułka W., *Ksiądz Bronisław Markiewicz*, Struga 1992.
- Mielczarek J., *Wymordowanie chorych psychicznie w Warcie*, „Przegląd Lekarski”, nr 1, 1979.
- Miłkowska G., Olszak-Krzyżanowska B. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Kraków 2008.
- Miklaszewski W., *Nowella w przedmiocie zmiany postanowień tyczących się oddawania i utrzymywania małoletnich przestępców w przytułkach poprawczych*, „Rocznik Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych” za rok 1891, nr 4.
- Mikulski J., *Medycyna hitlerowska w służbie III Rzeszy*, Warszawa 1984.
- Mikulski J., Auleytner J., *Polityka społeczna wobec niepełnosprawnych. Drogi do integracji*, Warszawa 1996.
- Mitscherlich A., Mielke F., *Nieludzka medycyna. Dokumenty procesu norymberskiego przeciwko lekarzom*, Warszawa 1963.
- Mogilnicki A., *Dziecko wobec prawa*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. I, Warszawa 1923.
- Mogilnicki A., *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1925.

- Mszczuy-Kierski K., *O odpowiedzialności karnej małoletnich przestępców podług prawa polskiego*, Warszawa 1898.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane. Zasady nauczania*, Warszawa 1987.
- Neugebauer W., *Eutanazja i przymusowa sterylizacja w Austrii 1938–1945*, w: *Biuletyn GKBZHWp, Międzynarodowa sesja naukowa 14–17 kwietnia 1983*.
- Newerly I., *Wspomnienie o Januszu Korczaku*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1962.
- Niedole dziecięce* (opracowanie zbiorowe wydane staraniem Miłośników Dziecięcego Wieku), Warszawa 1882.
- Nowakowski J., *Drogi przebudowy szkolnictwa specjalnego*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1965.
- Nowakowski J., *Drogi rozwoju szkolnictwa specjalnego*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 1965.
- Nurowski E., *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983.
- Ołtuszewski W., *Belkotanie mowy i pisma*, 1893.
- Ołtuszewski W., *Szkic nauki o mowie i jej zboczeniach*, 1905.
- Opieka wychowawcza nad dziećmi niewidomymi w Polsce*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 1931.
- Osterlof W., *Prorok pedagogiki nowoczesnej Henryk Pestalozzi*, Warszawa 1910.
- Ostrowska A., Sikorska J., *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, Warszawa 1996.
- Ozga W., *Oświata w Planie 5-letnim*, „Nowa Szkoła”, nr 5, 1956.
- Pańczyk J., *Wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych w zakresie oświaty*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. IX, 1998.
- Pelczar J., *Zarys dziejów miłosierdzia w Kościele katolickim*, Kraków 1916.
- Petersowa Z., *Dom Dziewcząt na Okęciu*, „Służba Penitencjarna”, nr 14, 1936.
- Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*, Warszawa 1978.
- Pękowska M., *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Kielce 2003.
- Pękowska M., *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, 2010.
- Pieskow W., *Los chorych psychicznie w Wileńskim podczas okupacji niemieckiej*, „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1, 1949.
- Pilichowski Cz., *Hitlerowski program zagłady narodu polskiego i jego realizacja w latach 1939–1945*, Warszawa 1972.
- Pilichowski Cz., *Hitlerowskie ludobójstwo w świetle planów III Rzeszy i ich realizacja*, Międzynarodowa sesja naukowa 14–17 IV 1983.
- Pilichowski Cz., *Zbrodnie hitlerowskie na dzieciach i młodzieży polskiej*, Warszawa 1972.
- Podgórska-Kławe Z., *Szpitala warszawskie 1388–1949*, Warszawa 1975.
- Polski Słownik Biograficzny*, t. VI, Kraków 1948.
- Polski Słownik Biograficzny*, t. XXV/1, Wrocław–Kraków 1980.
- Polski Słownik Biograficzny*, t. XXXVII/3, Wrocław–Kraków 1997.
- Połomski F., *Rasizm w teorii i praktyce*, w: *Studia nad faszyzmem i zbrodniami hitlerowskimi*, t. III, *Faszyzm teoria i praktyka w Europie 1922–1945*, Wrocław 1977.
- Pospiszyl K., *Rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Poznański K., *Akademia pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Przeszłość–dzisiaj–przyszłość*, „Szkola Specjalna”, nr 3 (215), 2002.
- Poznański K., *Natalia Han-Ilgiewicz. Pisma, szkice, artykuły, rozprawy*, Warszawa 1995.
- Poznański K., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, cz. 2, Warszawa 2006.
- Prace nad ustawą o opiece nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą*, „Przegląd Społeczny”, nr 9, 1936.

- Program i cele Towarzystwa św. Michała Archaniola, „Powściągliwość i Praca”, z. 1–2, 1925.
- Puławski A., *O ks. Baudouinie opiekunie dzieci opuszczonych i nędzarzy*, Warszawa 1896.
- Rabinowicz L., *Podstawy nauki o więziennictwie*, Warszawa 1935.
- Rachoński M., *Aktualne problemy kształcenia zawodowego młodzieży upośledzonej umysłowo*, w: *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo. Sekcja Szkolnictwa Specjalnego*, Warszawa 1960.
- Raczkowska J., *Początki rozwoju zakładów opieki całkowitej w Polsce i uwarunkowania ich działalności*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2, 1978.
- Raś D., *Rodziny ubogie i przestępczość od Xvi do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Kraków 2011.
- Raś D., *Przestępczość i wychowanie w dwudziestoleciu międzywojennym. Wybór tekstów*, Kraków 2011.
- Reinhardt W., *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009.
- Rothe A., *Rys dziejów psychiatrii w Polsce*, Warszawa 1893.
- Ryll, *Stan szkolnictwa specjalnego w Polsce w ostatnim pięcioleciu*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, 1938/1939.
- Sala W., *Praca w zakładach opiekuńczych*, Warszawa 1964.
- Sandler B., *Wychowanie przedszkolne i kształcenie wychowawczyń w Królestwie Polskim*, Wrocław 1968.
- Schiller J., *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998.
- Serkowski J., *Studyja w sprawie przymusowego wychowania zaniedbanej młodzieży*, Lwów 1904.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
- Skalska Z., *Pedagogika opiekuńcza Czesława Babickiego*, Warszawa 1980.
- Skalska Z., *Czesław Babicki jako wychowawca*, „Dom Dziecka”, nr 3, 1957.
- Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997.
- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005.
- Stanisławski P., *Życie usłane schodami*, „Integracja”, nr 2 (59), 2003.
- Sterling W., *Dziecko moralnie upośledzone*, „Szkoła Specjalna”, nr 1–2, 1928/1929.
- Sterling W., *Zagadnienie higieny psychicznej w Polsce a pedagogika lecznicza*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 1933/1934.
- Sterling W., *Opieka lecznicza nad dzieckiem anormalnym*, Warszawa 1935.
- Sterling W., *Heller Th.*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 1938/1939.
- Stötzner E., *O szkołach dla dzieci anormalnych*, 1864.
- Strümpel L., *Pädagogische Pathologie oder lernen zu Fehlern Kinder*, Leipzig 1890.
- Suchan P., *Resocjalizacja w zakładach dla społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1965.
- Sychowicz S., *Z historii szkolnictwa specjalnego w Łodzi*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1969.
- Szczepankowski B., *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi*, Warszawa 1999.
- Szczepankowski B., *Ksiądz Anzelm Zygmunt – pierwszy surdopedagog polski*, „Szkoła Specjalna”, nr 5, 2007.
- Szenajch W., *Zasady organizacji opieki nad dzieckiem*, Warszawa 1917.
- Szenajch W., *Tymczasowy projekt organizacji opieki nad dziećmi i młodzieżą*, Warszawa 1916.
- Szlązakowa A., *Janusz Korczak w setną rocznicę urodzin*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1978.
- Szostek T., *Exemplum w polskim średniowieczu*, Warszawa 1977.
- Szpetner S., *Ze wspomnień o śp. Ks. Bronisławie Markiewicz*, „Powściągliwość i Praca”, z. 2–3, 1925.
- Telatycka J., Mossoczy S., Śpiewakowa J., *Fragmenty dziejów szkoły podstawowej nr 177*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 1970.
- Ternon Y., Helman S., *Eksterminacja chorych psychicznie w III Rzeszy*, Warszawa 1974.

- Tokarz Z., *Polityka okupanta hitlerowskiego na ziemiach polskich wobec dzieci i młodzieży w latach 1939–1945*, Międzynarodowa sesja naukowa 14–17 kwietnia 1983.
- Tomasik E., *Materiały z dziejów opieki nad społecznie niedostosowanymi*, Warszawa 1976.
- Tronina A., *Panie Abym Przejrzał*, Lublin 1997.
- Tułodziecki W., *Stan i potrzeby szkolnictwa dla głuchych w Polsce*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych”, nr 1, 1932.
- Urban B., *Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Jagiellońskiego*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. VIII, 1997.
- Veyne P. (red.), *Historia życia prywatnego. Od cesarstwa rzymskiego do roku tysięcznego*, t. I, Wrocław 2005.
- W obronie dzieci i młodzieży w Warszawie 1939–1944*. Księga zbiorowa pod red. S. Tazbira, Warszawa 1975.
- Walczakiewicz F., *Dzieje Instytutu Moralnej Poprawy Dzieci i Krótka Historia Kościoła w Mokotowie*, Warszawa 1898.
- Walczak-Żochowska A., *Systemy postępowania z nieletnimi w państwach europejskich*, Warszawa 1988.
- Walny Zjazd Krajowy Polskiego Związku Głuchych (Warszawa 4–grudnia 1965). Materiały sprawozdawcze.
- Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, Warszawa 2002.
- Wawrzynowski M., *Przegląd stanu więziennictwa i specjalnych zakładów wychowawczych w Polsce w 1927 r.*, „Szkoła Specjalna”, t. IV, 1927/1928, nr 3–4.
- Wawrzynowski M., *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Warszawa 1931.
- Wawrzynowski M., *Przegląd stanu więziennictwa i specjalnych zakładów wychowawczych*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1927/1928.
- Wernic L., *Eugenika jako nauka i jej granice*, Warszawa 1933.
- Wierzejewski J., *Organizacja opieki nad kalekami i ułomnymi*, Warszawa 1929.
- Winiarz A., *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002.
- Wiśniowski E. (red.), *Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich*, Lublin 1984.
- Wojciechowski F., *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Warszawa 2007.
- Wroczyński R., *Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1970.
- Wroczyński R., *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 1985.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2007.
- Założenia programowo-organizacyjne w dziesięcioletnich szkołach specjalnych*, Warszawa 1977.
- Zamskij X. C., *Istorija oligofrenopedagogiki*, Moskwa 1980.
- Żabczyńska E. (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
- Żemis S., *Z problematyki potrzeb niewidomych*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 1961.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.
- Żyta A., *Opieka, wychowanie i edukacja dzieci z niepełnosprawnością w Rosji*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 2006.

CZASOPISMA

- „Chowanna”, nr 3, 1969.
- „Dom Dziecka”, nr 3, 1957.
- „Dziennik dla Dzieci”, nr 61, 1830.
- „Integracja”, nr 2 (59), 2003.

- „Nauczyciel Głuchoniemych i Niewidomych”, nr 1, 1932.
 „Nauka dla Wszystkich”, nr 199, 1973.
 „Nowa Szkoła”, nr 5, 1956.
 „Opieka nad dzieckiem”, nr 5, 1923; nr 4–5, 1926.
 „Pediatria Polska”, t. XXVI, z. 6, 1936.
 „Powściągliwość i Praca”, 1925, z. 1–2, z. 2–3.
 „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2, 1978.
 „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1, 1977; nr 3–4 2005; nr 1–2, 2007; nr 1–2, 2009; nr 3–4, 2010.
 „Przegląd Lekarski”, nr 1, 1979.
 „Przegląd Penitencjarny”, nr 9, 1996.
 „Przegląd Społeczny” nr 9, 1936.
 „Przegląd Zachodni”, nr 1, 1965.
 „Psychiatria Polska”: z. 6 z 1936.
 „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, 1997, 1998.
 „Rocznik Pedagogiczny”, t. I, 1923.
 „Rocznik Psychiatryczny”, nr 1 z 1949; nr 6 z 1927; nr 11 z 1929; 1931, z. 22–27 z 1936.
 „Rocznik Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych”, nr 4 za rok 1891.
 „Szkoła Specjalna”: nr 1, 3, 4, 1924; nr 3, 1925; nr 2 1926; nr 1, 1927; nr 1, 1927/1928; nr 3–4, 1929/1930; nr 3–4, 1928; nr 1–2, 3–4, 1929/1930; nr 2, 1931; nr 3, 1931/1932; nr 2, 3, 4, 1934/1935; nr 3, 1938/1939; nr 1–4, 1946/1947; nr 3, 1962; nr 3, 1965; nr 2, 1968; nr 1, 1969; nr 1, nr 1, 3, 1970; nr 1, 1978; nr 4, 1982; nr 1, 1983; nr 2, 2006; nr 5, 2007; nr 3, 2008; nr 1, 2009; nr 2 2011.
 „Służba Penitencjarna”, nr 14, Warszawa 1936.
 „Świat Niewidomych”, nr 9–10, 1937.
 „Życie Młodych”, nr 11–12, 1938.

ŹRÓDŁA DRUKOWANE:

- Abelard i Heloiza: *Listy*, Warszawa 1968.
 Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 1964.
Biuletyn Zarządu Krajowego Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, Warszawa 1957.
 Baudouin de Courtenay J., *O ogólnych przyczynach zmian językowych*, 1885.
 Baudouin de Courtenay J., *Szkice językoznawcze*, t. I, 1904.
 Baudouin de Courtenay J., *Z patologii i embriologii języka*, 1885.
 Boccaccio G., *Dekameron*, Warszawa 1983.
 Bonesara di Beccaria C., *O przestępstwach i karach*, 1764, Warszawa 1959.
 Da Vinci L., *Traktat o malarstwie*, Gdańsk 2006. Przekład, przedmowa, wprowadzenie i komentarze Maria Rzepińska.
Dzieła Tadeusza Czackiego zebrane i wydane przez hr. Edwarda Raczyńskiego, t. I–III, Poznań 1843–1845.
 „Dziennik dla Dzieci” Stanisława Jachowicza. Oprac. L. Żarów-Mańszewska, w: *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. IV, Wrocław 1961.
Encyklopedia Kościelna, t. XXIII, Warszawa 1905. Wydana przez Michała Nowodworskiego.
 Erazm z Rotterdamu, *Wybór pism.*, Ossolineum 1992.
 Groicki B., *Porządek sądów y spraw miejskich prawa magdeburskiego*, Kraków 1618 r., Reprint z 1958.

- Georgens J.D., Deinhardt H.M., *Pedagogika lecznicza (ortopedagogika) ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów*, 1861.
- GUS, *Polska w liczbach*, 1962.
- GUS, *Statystyka Polski*, z. 67, Warszawa 1962.
- GUS, Seria: *Informacje i opracowania statystyczne za lata 1990–2008*.
- Hitler A., *Mein Kampf*, Krosno 1992.
- I Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 1926.
- I Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22.06.1945*, Warszawa 1945.
- Informator Nauki Polskiej 2000, t. IIa, t. IIb, t. III, Instytucje Naukowe, OPI 2001.
- Informator Nauki Polskiej 2006, t. IIb, IIc, OPI 2006.
- Itard J., *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron. Respectivement de 1801 et 1806* (<http://www.ebookpp.com/itard-doc.html>).
- Jachowicz S., *Bajki i powiastki*, Warszawa 1826.
- Karta Praw Osób Niepełnosprawnych z 1997 r.*
- Kitowicz J., *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III*, Oprac. R. Pollak, Warszawa 1985.
- Klonowicz S., *Flis Worek Judaszów i inne polskie pisma w wyborze*, Warszawa 1920.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 IV 1997 r.
- Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, t. I–III, Warszawa 1957.
- Kot S., *Źródła do dziejów wychowania*, cz. I, Warszawa 1929, cz. II, Warszawa 1930.
- Kronika Psychiatryczna za rok 1935*, „Rocznik Psychiatryczny”, z. 22–27, 1936.
- Kwintyliian M., *Kształcenie mówcy*. Przekład B. Brożek, Wrocław 1951.
- Locke J., *Mysli o wychowaniu*. Przekład F. Wnorowski, Ossolineum 1959.
- Makarewicz J., *Kodeks karny z komentarzem*, Warszawa 1932.
- Mały Rocznik Statystyczny GUS*, Warszawa 1998.
- Mauersberg S., Walczak M., *Oświata polska 1944–1956 (wybór źródeł)*, cz. I, Warszawa 1999.
- Memoriał w sprawie opieki nad dzieckiem*, „Świat Niewidomych”, nr 2, 1937.
- Modrzewski A.F., *Dzieła wszystkie*. E. Jędrkiewicz (przekład), Warszawa 1953.
- Monteskiusz M., *O duchu praw*, tłum. T. Boy-Żeleński, Warszawa 1959.
- Możdżeń S., *Historia wychowania*. Wybór źródeł, cz. I, Starożytność, Kielce 1996.
- Możdżeń S., *Historia wychowania*. Wybór źródeł, cz. III Odrodzenie, Kielce 1998.
- O Szkołę polską*. Cz. 3., *Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie, Lwów 1920* (oprac. W. Kopczewski).
- Orbis Pictus. Świat malowany Jana Amosa Komeńskiego*, Fijałkowski A. (opr.), Warszawa 2008.
- Owen R., *Wybór pism*, Warszawa 1959.
- Pacjenci i pracownicy szpitali psychiatrycznych w Polsce zamordowani przez okupanta hitlerowskiego. Los tych szpitali w latach 1939–1945*, t. I, Warszawa 1989.
- Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych z lat 1869/1870–1885/86*.
- Pestalozzi J.H., *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, Wrocław 1955.
- Pestalozzi J.H., *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1972.
- Platon, *Państwo*, t. I, II, Warszawa 1994. Przekład W. Wytwicki.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu (opr. zespół pod red. M. Petera, M. Wolniewicza), Poznań 1994.
- Pupikofer J., *Leben und Wirken des Johann Jakob Wehrli*, Frauenfeld 1857.
- Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia*, Raport. Warszawa 2005.

- Program i Cele Towarzystwa św. Michała Archaniola*, „Powściągliwość i Praca”, z. 1–2, 2005.
- Roczniki Towarzystwa Osad Rolnych 1892–1917*.
- Roczniki Towarzystwa Osad Rolnych za 1918 rok*.
- Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim*, Warszawa 1924.
- Sejm PRL, *Kadencja III, Biuletyn Prasowy Komisji Oświaty i Nauki*. Biuletyn nr 42, 365, 459.
- Sejm PRL, *Kadencja VI. Biuletyn Prasowy Komisji Oświaty i Nauki*. Biuletyn nr 40 z 1970 r., nr 94 z 1972 r., nr 97 z 1972 r.
- Sierpowski S. (opr.), *Źródła i materiały do nauczania historii*, Warszawa 1998.
- Skarbek F., *Pisma pomniejsze*, t. II. *Pisma społeczne*, Warszawa 1937.
- Skarbek F., *O ubóstwie i ubogich*, Warszawa 1827.
- Skarbek F., *Zdanie sprawy z podróży po niektórych Krajach Europy z polecenia rządu odbytej w zamiarze zwiedzenia zakładów dla ubogich i więźniów*, Warszawa 1830.
- Skorowidz do Sprawozdań stenograficznych z posiedzeń Sejmu PRL VIII Kadencji (1980–1985)*, Biblioteka Sejmowa.
- Skorowidz do Sprawozdań stenograficznych z posiedzeń Sejmu PRL IX Kadencji (1985–1989)*, Biblioteka Sejmowa.
- Sobańska-Bondaruk M., Lenard S.B., *Wiek V–XV w źródłach. Wybór tekstów źródłowych z propozycjami metodycznymi dla nauczycieli historii i studentów*, Warszawa 1997.
- Sofokles, *Antygona*, Warszawa 1984.
- Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, „Szkola Specjalna”, t. XI, nr 2, 3, 4.
- Szkolnictwo w liczbach 1944/1945* (prace Biura Badań i Statystyki ministerstwa Oświaty pod red. M. Falskiego), Warszawa 1946.
- Św. Jan od Krzyża, *Dzieła*, Kraków 1995.
- Św. Tomasz z Akwinu, *Traktat o wierze*, Poznań 2000.
- Tukidydes, *Wojna peloponeska*, t. I–II, Wrocław 2004.
- Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z 16 września 1982 r. w sprawie inwalidów i osób niepełnosprawnych*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1983.
- Ustawa Towarzystwa Osad Rolnych i Przytułków Rzemieślniczych*, Warszawa 1872.
- Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej*, Warszawa 1961.
- Ustawa o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955*.
- Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.* (Dz.U. RP 1932 Nr 38, poz. 389).
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Warszawa 2009.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce 1995.

DZIENNIK PRAW PAŃSTWA POLSKIEGO:

- 1919 Nr 14, poz. 171 (dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919).
- 1919 Nr 63, poz. 370 (rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w przedmiocie urzędzeń sądów dla nieletnich z 1919 r.).
- 1919 Nr 14, poz. 171 (dekret dotyczący ustanowienia sądów dla nieletnich).

DZIENNIK USTAW RP:

- 1921 Nr 44, poz. 267 (konstytucja RP z 17 marca 1921 r.).
- 1921 Nr 52, poz. 334 (konstytucja RP z 17 marca 1921 r. z późn. zm.).
- 1923 Nr 92, poz. 726 (ustawa z 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej).
- 1932 Nr 38, poz. 389 (ustawa szkolna z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa).

- 1928 Nr 29, poz. 272 (rozporządzenie Prezydenta RP z 7 marca 1928 r. w sprawie organizacji więziennictwa).
- 1939 Nr 68, poz. 457 (ustawa z 26 lipca 1939 r. o organizacji więziennictwa).
- 1950 Nr 21, poz. 179 (ustawa o 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950–1955).
- 1970 Nr 13, poz. 115 (zmiany organizacyjne w PIPS).
- 1970 Nr 15, poz. 93 (zarządzenie w sprawie przekształcenia PIPS w WSPS).
- 1991 Nr 95, poz. 425 (ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.).
- 1993 Nr 6, poz. 19 (zarządzenie MEN z 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej).
- 1993 Nr 67, poz. 322 (zarządzenie w sprawie organizacji i zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych).
- 1993 Nr 9, poz. 36 (zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego).
- 1994 Nr 41, poz. 156 (rozporządzenie MEN z 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji, zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych).
- 1997 Nr 123, poz. 776 (ustawa z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych).
- 2010 Nr 222, poz. 1490 (rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych).
- 1997 Nr 78, poz. 483 (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.).
- 2001 Nr 14, poz. 147 (obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej z 9 lutego 2001 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o Rzeczniku Praw Obywatelskich).
- 2000 Nr 6, poz. 69 (ustawa z 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka).
- 2004 Nr 256, poz. 2572 (ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty z późn. zm.).

DZIENNIK URZĘDOWY MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO:

- 1922 Nr 24/93, poz. 300 (Statut Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej).

DZIENNIK USTAW PRL (DZ.U.)

- 1956 Nr 9, poz. 52 (dekret z 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym).

DZIENNIK URZĘDOWY MINISTERSTWA OŚWIATY (DZ. URZ. MIN. OŚW.):

- 1946 Nr 4, poz. 117 (zarządzenie z 12 kwietnia 1946 r. w sprawie powołania Referatu Szkół Specjalnych w Ministerstwie Oświaty).
- 1946 Nr 1, poz. 191 (okólnik z 26 stycznia 1946 r. w sprawie powołania wizytatorów szkolnictwa specjalnego).
- 1945 Nr 4, poz. 193 (zarządzenie z 15 maja 1945 r. w sprawie reaktywowania PIPS).

- 1945 Nr 4, poz. 179 (instrukcja z 5 września 1945 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1945/1946 w szkolnictwie specjalnym).
- 1946 Nr 7, poz. 225 (okólnik z 15 lipca 1946 r. w sprawie wykonania opieki i nadzoru nad szkolnictwem specjalnym).
- 1946 Nr 7, poz. 225 (okólnik z 15 lipca 1946 r. w sprawie selekcji i kwalifikowania dzieci do szkół specjalnych).
- 1946 Nr 11, poz. 326 (zarządzenie w sprawie dodatku służbowego dla wybitnych fachowców w szkołach specjalnych).
- 1947 Nr 6 poz. 135 (instrukcja Ministerstwa Oświaty *O organizacji roku szkolnego 1947/1948 w szkolnictwie specjalnym*).
- 1948 Nr 6, poz. 108 (instrukcja w sprawie selekcji dzieci umysłowo upośledzonych i kierowania ich do zakładów specjalnych, szkół powszechnych specjalnych i oddziałów specjalnych).
- 1948 Nr 6, poz. 113 (instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie specjalnym).
- 1949 Nr 9, poz. 165 (instrukcja w sprawie metod pracy w szkolnictwie specjalnym).
- 1950 Nr 14, poz. 175 (instrukcja z 16 czerwca 1950 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1950/1951 w szkolnictwie specjalnym).
- 1952 Nr 6, poz. 48 (instrukcja w sprawie selekcji dzieci i młodzieży do szkół specjalnych).
- 1952 Nr 13, poz. 103 (instrukcja w sprawie selekcji dzieci głuchych).
- 1961 Nr 12, poz. 159 (zarządzenie w sprawie zakładania klas specjalnych).

DZIENNIK URZĘDOWY MINISTERSTWA SPRAWIEDLIWOŚCI (DZ. URZ. MIN. SPR.):

- 1922 Nr 1 (okólnik nr 469/II. K./21 *W przedmiocie umieszczania nieletnich przestępców w zakładach wychowawczo-poprawczych*).
- 1924 Nr 20 (okólnik nr 934/II/ II A./24 *W sprawie korzystania z zakładów wychowawczych i poprawczych w Antoniewie, Cerekwicy i Szubinie*).
- 1926 Nr 3, poz. 3 (roporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 15 stycznia 1926 r. *O oddziałach dla nieletnich przestępców w więzieniach warszawskich*).

ŹRÓDŁA ARCHIWALNE:

- Archiwum Akt Nowych, *Zespół Ministra Oświaty*, sygn. 4074.
- Archiwum Akt Nowych, *Inwentarz Zbioru Akt Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z lat 1917–1939*, t. 1, sygn. 14.
- Archiwum Akt Nowych, Sejm PRL II Kadencji 1957–1961.
- Archiwum ZNP, *Sprawozdanie z działalności w okresie od 29 listopada 1945 do 31 marca 1948*, Warszawa 1948.

STRONY INTERNETOWE:

- www.niepelnosprawni.pl
- www.stat.gov.pl
- www.aps.edu.pl