



Zasługi dla pedagogiki specjalnej

Anna Hryniewicka APS, Warszawa

Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej
„O tym, na czym polega geniusz dobroci”

Część IV. Działalność naukowa i publicystyczna

Głównym obszarem nie tylko praktycznej, ale i naukowej działalności Marii Grzegorzewskiej była pedeutologia, definiowana jako „dział nauki zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi nauczycieli, np. doborem kandydatów, kształceniem i doskonaleniem kadry nauczycielskiej” (Słownik 1980, s. 559).

W tej dziedzinie kontynuowała ona najlepsze tradycje polskiej pedagogiki, zapoczątkowane w XVIII w. przez dzieło Grzegorza Piramowicza „O powinnościach nauczyciela”, dążąc do zapewnienia zawodowi nauczycielskiemu rangi odpowiadającej jego społecznej funkcji. Jak wskazują jej prace organizacyjne, koncepcje i ideologie leżące u podstaw kierowanych przez nią instytucji kształcenia nauczycieli oraz dorobek piśmienniczy, zajmowała się jednak specyficznym rodzajem pedeutologii - ukierunkowanym na kształcenie nauczycieli specjalizujących się w pracy z dziećmi o różnych odchyleniach od normy. Z tego powodu powszechnie traktuje się ją jako twórcę polskiej szkoły pedagogiki specjalnej, która obejmowała całą dziedzinę faktów i sytuacji wychowawczych związanych z upośledzeniem i uszkodzeniem organicznym oraz niedostosowaniem społecznym (Wroczyński 1972, s. 51).

Eksponując wyjątkową pozycję Grzegorzewskiej w obrębie pedagogiki, warto uświadomić sobie, że jej fundamentem była praca i twórczość w zakresie psychologii. w tym miejscu uzasadnione wydaje się przypomnienie, że droga Grzegorzewskiej do

pedagogiki wiodła poprzez biologię i psychologię. Fakt, iż rozpoczęła studia na Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym w Brukseli, ukończyła studia psychologiczne na Sorbonie oraz utrzymywała rozległe osobiste kontakty z wieloma wybitnymi przedstawicielami europejskiej i polskiej psychologii, w dużym stopniu wyznaczył jej zainteresowania badawcze, które miały szczególne znaczenie dla rozwoju pedagogiki i tzw. pracy u podstaw¹, znajdującej naukowe uzasadnienie w psychologii.

Tym, co w dużym stopniu modelowało i intensyfikowało działalność Grzegorzewskiej na rzecz osób niepełnosprawnych, było również rosnące zainteresowanie nauki problematyką niepełnosprawności. Znakomitym przykładem tego zainteresowania były badania Ch.S. Sherringtona² dotyczące spostrzegania polisensorycznego, obszerny i zróżnicowany nurt badań T. Hellera i E. Lazara nad zespołami zaliczanymi do klasycznej psychopatologii, badania K. Lewina dotyczące organizacji przestrzeni życiowej osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz badania twórców szwajcarskiej ortopedagogiki H. Hansel- manna i P. Moora.

Maria Żebrowska, która podjęła się analizy dorobku naukowego Grzegorzewskiej (obejmującego 150 prac, w tym 22 pozycje obcojęzyczne)³, dostrzegła w nim wyraźnie zaznaczone dwa nurty psychologiczne.

Pierwszy nurt ujawnił się głównie w początkowej fazie jej działalności, ale też i w dalszych latach, w badaniach empirycznych i w pracach wyraźnie

1 Koniecznej zarówno w okresie po odzyskaniu niepodległości, jak i w czasie wojny oraz w czasie komunistycznej dyktatury

2 Laureata Nagrody Nobla, którą otrzymał w 1932 r. razem z E.A. Adrianem za badania nad funkcją neuronów

3 Zestawienia tych prac wraz ze szczegółowymi danymi bibliograficznymi dokonała Krause (1985, s. 212-245)

psychologicznych, do jakich należała rozprawa doktorska na temat rozwoju uczuć estetycznych opublikowana w 1916 r. oraz trzy artykuły dotyczące tego samego zakresu tematycznego opublikowane w 1917, 1918 i 1921 r. Prace te, będące podsumowaniem wyników eksperymentalnych badań „poczuć, ocen, upodobań estetycznych dzieci i młodzieży” oraz ich związku z wiekiem i płcią badanych osób, z treścią i formą przedmiotów oceny estetycznej, stanowiły „poważny przyczynek do genetyczno-psychologicznej analizy przeżyć estetycznych”, wzbogacający dość rozległą, jak na ówczesne czasy, wiedzę z zakresu estetyki i roli sztuki w życiu człowieka (Żebrowska 1972, s. 57). Ich powstanie zawdzięczamy sile charakteru Grzegorzewskiej, która, nie bacząc na trudności, w stosunkowo krótkim czasie odtworzyła i ponownie opracowała materiały zniszczone w czasie pierwszej wojny światowej.

Z podobną determinacją przystąpiła do urzeczywistnienia, powstałych pod wpływem wizyty w szpitalu psychiatrycznym w Bicêtre, pragnień dotyczących wychowania i nauczania dzieci upośledzonych oraz kształtowania szkolnictwa specjalnego, podejmując studia psychologiczne nad różnymi rodzajami upośledzenia (tamże, s. 57-58).

Studia zaczęła od problematyki niewidomych, której poświęciła ogromną, liczącą aż 348 stron, monografię zatytułowaną „Psychologia niewidomych” (1926) oraz szereg artykułów opublikowanych w latach 1925-1928 w „Szkole Specjalnej”.

Pierwszy tom tej monografii, napisany na podstawie bogatej literatury francuskiej i niemieckiej oraz własnych obserwacji i przemyśleń, dotyczy wielu podstawowych zagadnień z zakresu psychologii niewidomych, takich jak np. rola zmysłów, zwłaszcza zmysłów skórnych i tzw. zmysłu przeszkód, teoria zastępstwa zmysłów, percepcja dotykowa i wyobrażenia niewidomych. Autorka wyjaśnia w nim, za pomocą teoretycznych założeń młodego jeszcze wtedy kierunku, jakim była psychologia postaci, „trudne do wytłumaczenia zjawiska psychiczne z życia niewidomych” (Bandura 1972, s. 33).

Rozważania te, poprzedzone krótkim przedstawieniem historii rozwoju opieki nad niewidomymi, Grzegorzewska oparła na założeniu, zgodnym z poglądami niewidomego badacza tej problematyki W. Steinberga (1920, s. 46), że „brak jednego z najważniejszych zmysłów pociąga za sobą zahamowanie całego szeregu pobudzeń, decydujących dla rozwoju psychicznego. Stąd zjawia się pytanie, jakimi środkami owe zapory związane ze ślepotą mogą być przełamane. [...] Nie przesądzając tutaj spornego zagadnienia, czy psychiczna struktura niewidomych jest zasadniczo różna od naszej, tj. czy stanowią oni osobne ludzkie „species”, czy też różnice strukturalne są mniej głębokie i niewidomi tylko innymi środkami osiągają te same cele co widzący, sam fakt istnienia różnic strukturalnych (co do których nie ma wątpliwości) wskazuje na całą prawomocność specjalnej psychologii niewidomych, będącej przeto jednym z działów psychologii różniczkowej” (Grzegorzewska 1926, s. 6).

Zdając sobie sprawę z tego, że psychologia niewidomych ze względu „na specjalną strukturę samych badań” jest najtrudniejszym działem psychologii, w którym występuje najwięcej czynników zmienności, przestrzegając przed bezkrytycznym budowaniem jej na podstawie psychologii widzących lub wyłącznej introspekcji niewidomych od urodzenia, zwłaszcza nieznających psychologii oraz świata widzialnego. Jej zdaniem najcenniejsze materiały zwykle pochodzą od inteligentnych i obeznanych z psychologią osób niewidomych, ale również i one nie powinny być nadmiernie uogólniane do całej populacji (tamże, s. 8-9).

Kierując się tymi zasadami, Grzegorzewska przeanalizowała wiele szczegółowych problemów o zasadniczym znaczeniu dla całokształtu życia psychicznego osób niewidomych. Całość swoich analiz zakończyła uwagami o strukturze psychiki niewidomych od urodzenia, podsumowującymi treści zawarte w omawianej publikacji. Wyraziła min. pogląd, że osoby te nie stanowią specjalnej klasy. Nie żyją w innym świecie niż osoby widzące. Mają takie same zadatki rozwojowe, łącznie ze wzrokowymi, jak ludzie zdrowi. Ale są także w pewnym stopniu „uwięzionymi duszami” (Arnould 1926, s. 248), których rozwój zależy od dostarczanych przez otoczenie bodźców. Z tego względu według niej zadaniem pedagogiki i psychologii

przyszłości będzie określenie pierwotnych dyspozycji rozwojowych, zmodyfikowanych na skutek braku wzroku, oraz poznanie procesu ich przekształcenia. A to wymaga uwzględnienia ogromnego zróżnicowania osób niewidomych, dotyczącego takich sfer życia psychicznego, jak intelekt, zdolności kierunkowe, napęd psychomotoryczny, motywacja do poznawania świata oraz wola. Wymienione sfery mają duże znaczenie dla przystosowania się do świata widzących, ale nie przesądzają o jego efektach, dlatego niewidomi muszą wytworzyć swoje własne specjalne struktury psychiczne, które umożliwią zastąpienie elementów optycznych przez inne zmysły oraz ruch ożywiający martwe przedmioty (Grzegorzewska 1926, s. 342-343).

Zrozumienie, w jaki sposób z bodźców zmysłowych i wyobrażeń powstają struktury psychiczne, zwłaszcza struktura tzw. zmysłu przeszkód, czytania dotykowego oraz wyobrażeń surogatowych⁴, odgrywa doniosłą rolę w porozumiewaniu się z osobami niewidomymi. Zdaniem Grzegorzewskiej „pedagogika niewidomych musi podążać w tym samym kierunku; celem jej jest dostarczanie niewidomemu wrażeń, wyobrażeń i pojęć najwięcej zbliżonych do rzeczywistości. Ale w pracy tej nie należy zapatrywać się na niewidomego jak na widzącego i zadowolić się zastąpieniem metod wzrokowych przez dotykowe, co było błędem założycieli pedagogiki niewidomych. Nie wystarczy nawet dostosować się do właściwości dotyku, gdyż dotyk niewidomego nie jest dotykiem widzących. Jedyną drogą, prowadzącą do celu, jest wytworzenie takich struktur u niewidomych, które by mogły istotnie być zastępczymi (adëquat⁵), nie w znaczeniu bezwzględnym, lecz w znaczeniu tych czynności wzrokowych, które dają się zastąpić przez łączne działanie innych zmysłów, aby

4 Definiowanych przez Grzegorzewską (1929, s. 241) jako „pewne substytuty psychiczne tych treści pogładowych, które ludziom niewidzącym w zupełności lub częściowo są niedostępne, a odgrywają ważną rolę w kształtowaniu się ich świata wyobrażeń i pojęć”

5 Adëquat - z jęz. francuskiego, oznacza odpowiedni, przystosowany, dopasowany

psychika niewidomych nie stała się «krzywym zwierciadłem»” (tamże, s. 346).

Prezentując formułowane przez Grzegorzewską zalecenia nie można nie wspomnieć, iż była ona pierwszą osobą w Polsce oraz jedną z pierwszych w Europie, która w profesjonalny sposób zajęła się psychologią niewidomych⁶. O wartości jej monografii, bezpośrednio po jej wydaniu, wypowiedział się profesor psychologii Stefan Baley. Podkreślił on doskonałe rozeznanie autorki w literaturze przedmiotu, umiejętność wykorzystania własnych badań i obserwacji wynikających z długoletniego obcowania z niewidomymi oraz dużą wnikliwość, z jaką opiera zrozumienie i wytłumaczenie ich psychiki „na podstawie najnowszych teorii i poglądów w zakresie psychologii ogólnej”, w tym psychologii postaci, której wpływ ujawniał się we wszystkich niemal rozdziałach jej książki. Ten ostatni fakt zdaniem Baleya miał znaczenie nie tylko dla psychologii niewidomych, ale również dla psychologii postaci, zyskującej „nowy teren zastosowania, który może stać się probierzem jej wartości” (Baley 1932). Opinia ta koresponduje z wypowiedzią Grzegorzewskiej, według której psychologia niewidomych rzuca „ciekawe światło na niektóre zagadnienia psychologii ogólnej, gdyż chociaż środki przystosowania są różne i struktury dla opanowania świata rzeczywistości inne (z powodu różnicy w środkach), cele jednak mogą być jednakowe, bo odpowiadające ogólnym prawom rozwoju i potrzebom życia człowieka. Prócz tego daje ona możliwość skontrolowania wielu założeń teoretycznych, odnoszących się do wrodzonych treści świadomości (teoria przestrzeni), do granic przystosowalności i wychowalności itp.” (Grzegorzewska 1926, s. 10-11).

6 w latach 20. XX w. ukazały się zaledwie cztery podstawowe dzieła dotyczące psychiki niewidomych, wśród których oprócz prac K. Bürklena (1924) i W. Steinberga (1920) opublikowanych w Niemczech oraz pracy F. Villeya (1924) opublikowanej we Francji, znalazła się również monografia M. Grzegorzewskiej. Z wcześniejszych opracowań na uwagę zasługują Studia nad psychologią niewidomych T. Hellera (1895).

Dokonując oceny omawianej monografii, Baley (1932) zwrócił uwagę również na jej duże znaczenie praktyczne dla osób opiekujących się niewidomymi, pozbawionych dostępnej literatury przedmiotu.

Podobne stanowisko, po 43 latach od wydania Psychologii niewidomych, zajęła M. Żebrowska, według której „szczegółowe i wyczerpujące przedstawienie” najważniejszych zagadnień wchodzących w obszar zainteresowania tego działu psychologii „wraz z krytyczną analizą referowanych teorii i poglądów” nadają temu dziełu „nieprzemijającą wartość informacyjną i dydaktyczną”

(Żebrowska 1972, s. 58). Z równie żywym oddźwiękiem praca Grzegorzewskiej spotkała się w środowisku osób zawodowo zajmujących się tą problematyką.

Przykładem jest wypowiedź E. Bendych, że podstawowe treści bogatej twórczości Grzegorzewskiej „nie zdezaktualizowały się. A postulaty dotyczące kształcenia kompensacyjnych struktur poznawczych, orientacji przestrzennej niewidomych, poszukiwania metod osiągania wysokiej sprawności w posługiwaniu się pismem Braille'a, rozwijania myślenia przez analogie, doskonalenia struktury wyobrażeń zastępczych i innych struktur o celu i charakterze przystosowawczym - są ważnymi zadaniami współczesnej tyflopedagogiki” (Bendych 1985, s. 144).

Dobrze rozumiał to W. Dolański (1886- 1973)⁷ oraz tacy wybitni przedstawiciele młodszego pokolenia polskich tyflopsychologów, jak K. Klimasiński (1939-2006)⁸

7 Absolwent paryskiej Sorbony, filozof, psycholog, pedagog, jednocześnie utalentowany muzyk, którego wkład w naukowe opracowanie wielu zagadnień z zakresu psychologii niewidomych ma dużą wartość ze względu na autentyczną argumentację opartą na analizie własnych doświadczeń związanych z utratą w wieku 10 lat wzroku i prawej dłoni

8 Kontynuował badania Grzegorzewskiej nad rolą wyobrażeń przestrzennych w rozwoju myślenia, kompensacją sensoryczną oraz rozwojem psychicznym dzieci niewidomych i niedowidzących

oraz T. Majewski⁹, którzy w swoich rozważaniach nawiązywali do nowatorskich poglądów Grzegorzewskiej zawartych w „Psychologii niewidomych”.

Pomimo, że dalszy ciąg tej monografii, który - jak wynikało z zapowiedzi w przedmowie tomu pierwszego – miał zawierać omówienie „zagadnienia pamięci, wyobraźni, inteligencji, myślenia, uczuć i woli, cech osobowości i zachowania się niewidomych w życiu”, nie ukazał się¹⁰, jednak problematyka psychologii niewidomych była obecna również w późniejszym piśmiennictwie Grzegorzewskiej (Żebrowska 1972, s. 58).

Można odnaleźć ją zarówno w studiach o charakterze wyraźnie psychologicznym, jak też w szerszych rozważaniach pedagogicznych. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują opracowania pt. „Schematy dotykowe u niewidomych” (1932/33), „Opieka wychowawcza nad niewidomymi i głucho ciemnymi” (1931), „Nauczyciel niewidomy” (1937), „Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych” (1959), „Podstawy pracy chronionej dla dzieci w szkole dla niewidomych (z punktu widzenia ochrony wzroku)” (1959).

Nawet pobieżna analiza zawartych w nich treści wskazuje, że przedmiotem teoretycznej refleksji Grzegorzewskiej były nie tylko problemy z zakresu psychologii niewidomych, ale także głuchych i głuchoniewidomych. Już w „Psychologii

9 Autor dwóch obecnie najbardziej liczących się opracowań, a mianowicie „Psychologii niewidomych i niedowidzących” (1983), będącej próbą syntezy dotychczas zgromadzonej psychologicznej wiedzy o niewidomych i niedowidzących oraz o możliwościach wykorzystania jej w praktyce psychologicznej, i „Tyflopsychologii rozwojowej” (2002), która - motywowana potrzebą nowego opracowania psychologicznej problematyki dotyczącej dzieci z różnego typu uszkodzeniami wzroku - przedstawia proces rozwoju ich poszczególnych funkcji psychicznych na tle prawidłowego rozwoju dzieci widzących

10 Jego rękopisu, który spłonął w powstaniu warszawskim, nie udało się odtworzyć (Żabczyńska 1985, s. 71)

niewidomych” zajęła się psychiczną strukturą osób pozbawionych przez naturę wzroku i słuchu, do tej problematyki wróciła po latach w kilku artykułach pedagogicznych. Podjęła w nich tematy dotyczące „Nowych dróg w nauczaniu głuchoniemych” (1932/ 33), „Szkół i zakładów wychowawczych dla głuchoniemych, niewidomych i głucho ciemnych” (1933) oraz „Wyobrażeń zastępczych jako jednej ze swoistych form kompensacji w przystosowaniu się głuchych do świata słyszających” (1959) (zob. Hryniewicka 2013).

Obszerniej problem głuchoniewidomych potraktowała we wstępie do wydanej w 1963 r. książki Emanueli Jezierskiej poświęconej Krystynie Hryszkiewicz - głuchoniewidomej dziewczynce wychowywanej w Zakładzie dla Dzieci Niewidomych w Laskach (zob. Hryniewicka 2014). Wstęp tej książki, której Grzegorzewska była nie tylko redaktorką, ale niewątpliwie także inspiratorką, stanowi rodzaj interesującego studium psychologicznego przebiegu rozwoju i wychowania kilkorga innych głuchoniewidomych dzieci, m.in. Laury Bridgman, Heleny Keller, Marty Heurtin oraz Olgi Skorochodowej¹¹. Jak podaje Żebrowska, Grzegorzewska charakteryzując te dzieci, „zwraca uwagę nie tylko na metody ich wychowanie rewalidacyjnego, ale także, a może przede wszystkim, na analizę psychologiczną ich rozwoju - zwłaszcza na kształtowanie mowy i myślenia pojęciowego, na mechanizm zmiany ich reakcji i postaw emocjonalnych w miarę rozszerzania się i pogłębiania możliwości kontaktu społecznego z ludźmi, na przemiany w sferze motywacyjnej itp.” (Żebrowska 1972, s. 60). Ujawniała przy tym dużą kreatywność, która „do późnego wieku kazała jej poszukiwać wciąż nowych rozwiązań naukowych, mogących służyć pogłębieniu podstaw psychologicznych praktyki pedagogicznej” (tamże, s. 61).

Propozycje takich rozwiązań Grzegorzewska prezentowała w Wielu pracach napisanych już po drugiej wojnie światowej. Wśród nich za szczególnie cenne uznawane były dwie prace dotyczące wartości rewalidacyjnych metod „ośrodków

11 Z Martą Heurtin i Olgą Skorochodową Grzegorzewska zetknęła się osobiście.

pracy” (Grzegorzewska 1955, 1957), które w świetle teorii Pawłowa ukazywały patofizjologiczne mechanizmy zaburzeń w strukturze i funkcjach wyższych czynności nerwowych u dzieci głuchych, niewidomych i niepełnosprawnych intelektualnie oraz kryteria doboru metod terapii wychowawczej. Dzieciom upośledzonym umysłowo, u których ze względu na uszkodzenie mózgu i związane z tym osłabienie procesów korowych oraz nieprawidłowe współdziałanie I II układu sygnałowego występują zaburzenia w rozwoju spostrzeżeń i wyobrażeń, uogólnianiu, abstrahowaniu i wnioskowaniu, rozwoju mowy, wzmożona impulsywność i afektywność, Grzegorzewska zalecała terapię polegającą na usprawnieniu procesów korowych poprzez stworzenie warunków pozwalających „zdobyć (w odpowiednim tempie i właściwej formie) jak najbogatsze doświadczenia i wiązać je ze zdobytymi poprzednio” (Żebrowska 1972, s. 61-62).

W przeciwieństwie do dzieci upośledzonych umysłowo rozwój dzieci głuchych i niewidomych jest utrudniony nie ze względu na patologiczny przebieg wyższej czynności nerwowej, lecz ze względu na brak jednego z analizatorów ograniczających możliwości poznania otaczającej rzeczywistości. U dzieci głuchych uszkodzenie analizatora słuchowego odbija się na rozwoju I i II układu sygnałowego, utrudniając rozwój mowy (istotny dla rozwoju intelektu i komunikacji z ludźmi) oraz rozwój społeczny. Dlatego też, zdaniem Grzegorzewskiej, w terapii wychowawczej należy położyć nacisk na kształcenie mowy ustnej (jej wyrazistości, różnicowania wymowy, dokładnego rozumienia treści), bez którego nie usunie się muru odgradzającego te dzieci od normalnej społeczności. Z kolei u niewidomych na skutek braków w I układzie sygnałów, przy często wybitnym rozwoju II układu sygnałowego, występują „nieprawidłowości we wzajemnej współpracy obu układów”. w pracy z takimi osobami, według Grzegorzewskiej, konieczne jest więc zatroszczenie się „przede wszystkim o racjonalny i gruntowny rozwój I układu sygnałowego”, o to, by w miarę możliwości ich spostrzeżenia były wszechstronne, zdobywane drogą wszystkich pozostałych analizatorów, wyobrażenia wierne i dokładne, a wyobrażenia zastępcze wypełniające luki bliskie rzeczywistości, gdyż tylko dokładne jej poznanie może „utemperować” ich wybujałą fantastykę i werbalizm

(tamże, s. 62-63).

Grzegorzewska opierała swoje zalecenia na podstawowym prawie rządzącym życiem niewidomych i głuchych, jakim jest prawo kompensacji. Twierdziła, że niewidomi kompensują brak wzroku nie bardziej wyostrożonym innym narządem zmysłowym, np. dotykiem, jak sądzono dawniej, ale wytworzeniem pewnych struktur, które zastępują czynności wzrokowe przez łączne działanie innych zmysłów (Grzegorzewska 195a). Struktury te są ważnym mechanizmem przystosowania się do świata osób widzących, dlatego kształcenie niewidomych musi polegać na kierowaniu procesem ich powstawania. w kształceniu zaś osób pozbawionych słuchu istotne jest nauczanie pogłądowe, najważniejsze źródło jasnych i wyraźnych wyobrażeń. Zalecała więc tworzenia warunków kompensujących brak możliwości odbioru bodźców dźwiękowych przez rozszerzenie możliwości odbioru pozostałych analizatorów (Grzegorzewska 195b).

Podobny tok rozumowania stosowała Grzegorzewska również w odniesieniu do dzieci chorych. w artykule redagowanym wspólnie z I. Doroszewską pt. „Uzasadnienie potrzeby terapeutyczności wychowania w zakładach leczniczych w świetle patofizjologii korowo-trzewnej” (1955) zwracała uwagę na potrzebę pracy pedagogicznej w zakładzie leczniczym uwarunkowanej nie tylko względami dydaktyczno-wychowawczymi, ale również względami leczniczymi (nie dla wszystkich było to oczywiste) oraz przedstawiała jej naukowe podstawy, podobnie jak w przypadku innych dysfunkcji, w dorobku szkoły Pawłowa. Wykazywała „dużą przydatność poznanych patomechanizmów dla rozumienia psychiki dziecka chorego, jego potrzeb i możliwości oraz dla naukowego uzasadnienia metod i treści oddziaływania wychowawczego, które dotychczas powstawały w drodze obserwacji praktycznych”¹² (Żebrowska 1972, s. 63)

12 Dalsze rozwinięcie tego zagadnienia znajduje się w: Doroszewska (1957, 1963)

Jak wynika z przytoczonych rozważań, Grzegorzewska swoją refleksją teoretyczną obejmowała cały szereg zagadnień wchodzących w zakres zainteresowania wszystkich działów pedagogiki specjalnej. Oczywiście różny był stopień jej zainteresowania poszczególnymi problemami. „Najszerzej zajmowała się problematyką niewidomych, a następnie głuchych, przede wszystkim ze względu na długofalowe prace badawcze, jakie prowadziła nad zjawiskiem kompensacji, występującym w tych dwóch kategoriach upośledzeń. Nie znaczy to, by mniejsze znaczenie przypisywała innym działom, za równie ważne uważała bowiem problemy wychowawcze dziecka upośledzonego umysłowo, niedostosowanego społecznie czy chorego” (Żabczyńska 1985, s. 74).

Drugim nurtem poszukiwań teoretycznych, który przewijał się przez całe życie Grzegorzewskiej, był nurt związany z potrzebą wykorzystania wiedzy psychologicznej w wychowaniu, rewalidacji i organizowaniu różnych form pomocy dla dzieci z różnymi odchyleniami od normy oraz w kształceniu nauczycieli, wychowawców, sędziów dla nieletnich i kuratorów sądowych (Żebrowska 1972, s. 63-64).

Grzegorzewska zmierzała do stworzenia teoretycznych podstaw do różnych płaszczyzn działalności wychowawczej służących wszechstronnemu rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży. Pojmowała je jednak w swoisty sposób, który polegał na całościowym ujmowaniu wszelkich odchyłeń od normy występujących u dzieci, niezależnie od rodzaju. Dostrzegając ich wspólne podłoże korowo-podkorowe i somatyczne, opowiadała się za wspólnymi mechanizmami rewalidacyjnymi dla różnych upośledzeń (Bandura 1972, s. 31).

Jej wielkim osiągnięciem było spopularyzowanie tezy, iż przedmiotem badań pedagogiki specjalnej powinny być nie tylko braki lub zaburzenia ogólnej struktury somato-psycho-socjologicznej dziecka, „ale również jej zdrowe elementy, które ze szczególną pieczołowitością należy chronić, rozwijać i wykorzystywać do

kompensowania braków”¹³. Ta sama prawidłowość obowiązuje w procesie rewalidacji, który według Grzegorzewskiej powinien uwzględnić wzajemne powiązania i uwarunkowania wszystkich przejawów życia upośledzonego dziecka - fizycznych i psychicznych, normalnych i patologicznych (Dziedzic 1972, s. 79).

I tutaj wyłania się wielka rola nauczyciela-wychowawcy, któremu Grzegorzewska poświęcała wiele uwagi. w pracach pt. „Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela” (1933/34), „Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela”¹⁴ (1938), „Z notatek o nauczycielu wychowawcy szkoły specjalnej” (1947/48), „Z notatek o nauczycielu-wychowawcy” (1957), „Kształcenie nauczycieli, wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce” (1963) oraz w „Listach do Młodego Nauczyciela”¹⁵ ukazywała piękne, humanitarne, społeczne cele i zadania pracy nauczyciela oraz znaczenie osobowości dla ich realizacji.

Jak podaje E. Tomasiak (1998, s. 130-131), Grzegorzewską zawsze interesował człowiek i jego osobowość. „W licznych przemówieniach na różnych zjazdach nauczycielskich, na otwarciu i zakończeniu kolejnych roczników w kierowanych przez siebie placówkach kształcenia nauczycieli akcentowała znaczenie wychowania osobowości nauczyciela”. Skrupulatnie zbierała notatki ze swoich badawczych i wizytatorskich podróży po kraju, a także „pasujące do nich wycinki z prasy czy opowieści zasłyszane”. Wykorzystywała je później w swoich publikacjach, wśród których dość ważne miejsce zajmują wspomniane „Listy do Młodego Nauczyciela”. W tych trzech niewielkich broszurach, napisanych w prosty i bezpośredni sposób,

13 Z tego powodu nie zgodziła się na nazywanie pedagogiki specjalnej defektologią.

14 Stanowiącej streszczenie obszernego studium, które w formie rękopisu, przed wydrukowaniem, razem z II tomem „Psychologii niewidomych” oraz opracowaniem pt. „Społeczne wychowanie estetyczne” spłonęło w jej mieszkaniu na Mokotowie podczas powstania warszawskiego (por. Doroszevska 1964).

15 Seria I - wyd. - 1947, 1957, 1959; seria II - wyd. - 1958; seria III - wyd. 1961

Grzegorzewska zawarła swój program etyczny, który w jej intencji miał pełnić funkcję dydaktyczną, tworzyć lub zmieniać postawy. Pierwszy cykl „Listów” wydany został po raz pierwszy w 1947 r., a więc w okresie, w którym „brakuje wykształconych nauczycieli, brakuje warunków do godziwej pracy szkolnej. Jest jednak młodzież, poraniona wprawdzie, ale chcąca wrócić do normalnego życia, pełna zapału do nauki. Trzeba szybko przygotować nauczycieli, żeby sprościli zadaniom edukacyjnym tych skrajnie trudnych lat powojennych” (tamże).

Poprzez prostą i skromną formę „Listów” Grzegorzewska pragnęła realizować cele, które uważała za najważniejsze, a mianowicie ratować „człowieka w człowieku” oraz „dźwigać z pożogi wojennej oświatę i kulturę”. Realizowała je sięgając do obrazów z życia, do konkretnych przykładów, często posługując się antytezą, „ukazującą nie zagojone jeszcze rany wojny, z całym jej złem i okrucieństwem”, które przeciwstawiała „tęsknocie serca ludzkiego do wartości najwyższych” (tamże). Na tym tle omawiała istotne dla każdego młodego nauczyciela problemy dotyczące człowieczeństwa, systemu wartości, szczęścia, powołania, którego odczytanie wiązała z odkryciem sensu życia. Mówiła też o godności zawodowej nauczyciela-wychowawcy, która wiąże się z postawą służby społecznej, odpowiedzialnością oraz ze zrozumieniem wagi społecznej swojej pracy i zobowiązuje do „budowania samego siebie”, kształtowania swojej osobowości, zdobywania wiedzy.

Swoje przemyślenia wykorzystywała w tym, co stanowiło trzon jej działalności naukowej i dydaktycznej, a mianowicie w procesie kształcenia nauczycieli. O tym, jak wielki nacisk kładła na tę sprawę, świadczą nie tylko liczne artykuły publikowane w czasopismach pedagogicznych (Grzegorzewska 1964), ale również programy zjazdów nauczycieli czy absolwentów.¹⁶

Grzegorzewska w programach kształcenia nauczycieli zawsze podkreślała znaczenie

16 Patrz: Biuletyn Komisji Absolwentów FIN. Warszawa 1963

samodzielności i rozwoju postaw twórczych oraz samokształcenia, którego nie ograniczała do zdobywania i poszerzania samej tylko wiedzy, lecz włączała w nie także samowychowanie własnej osobowości. Mówiąc o osobowości, miała na myśli dzieło „samokształcenia się w osiągnięciu pewnej spójnej, harmonijnej struktury duchowej i zachowaniu jej odmienności osobniczej, jej indywidualności [...] każdy z nas, opierając się na swoich możliwościach i swoich właściwościach, czując, myśląc, działając buduje siebie, swój wewnętrzny świat, świat swoich wartości dodatnich i ujemnych, swoich pojęć, marzeń, stosunek do świata otaczającego i wszelkich jego zjawisk i stosunek do siebie samego. Buduje więc w dużej mierze swój własny los" (tamże, s. 17).

Według Grzegorzewskiej samokształcenie, które można realizować za pośrednictwem systematycznej nauki, książki, obserwacji różnych zjawisk życia, współżycia z przyrodą, z człowiekiem, rozmowy, pracy, jest jak drogowskaz. „To drogowskaz cudowny - to twórcza praca w dążeniu do świadomego życia, do budowy drogą nauki, przeżyć i przemyśleń - swojego własnego świata, swojego stosunku do człowieka, do ludzi, do zjawisk otaczającego świata, do życia i do siebie samego” (Grzegorzewska 1947, s. 55). Pozwala osiągnąć bogactwo wewnętrzne, które jeśli idzie w parze z zainteresowaniem i szacunkiem dla rozwijającej się osobowości wychowanka, ze zdecydowaną postawą, z wyraźnym celem i kierunkiem działania, z bezinteresownością i życzliwym nastawieniem na pomoc w samorozwoju, stanowi największą siłę nauczyciela, decydującą o jego wpływie wychowawczym. Szczególnie wysokie wymagania stawiała Grzegorzewska nauczycielom pracującym z dziećmi upośledzonymi. Chociaż uważała, że dobroć, życzliwość, miłość stanowią „subtelny instrument roboczy” w ich pracy, nigdy nie zachęcała do roztkliwiania się nad dzieckiem. Raczej wskazywała „drogę realistyczną”, polegającą na zorganizowaniu „takiej specjalnej opieki wychowawczej, która by mogła wprowadzić dziecko w szeregi pracowników społecznych, w takiej mierze, jaką warunki jego upośledzenia i nasze dotychczasowe metody rewalidacji pozwolą osiągnąć” (Grzegorzewska 1963, s. 5).

Na zakończenie tych rozważań uzasadnione wydaje się przytoczenie opinii

R. Wroczyńskiego, według którego „znamienną cechą wszystkich prac badawczych Marii Grzegorzewskiej jest ich doskonała podstawa metodologiczna, bogactwo empirycznych faktów, na których opierała wnioski i uogólnienia naukowe z wyraźnym nachyleniem na problemy ich zastosowań praktycznych. Profesora Grzegorzewska bowiem łączyła gruntowną wiedzę naukową z działalnością praktyczną w rozwiązywaniu trudnych zagadnień postępowania wychowawczego w sytuacjach upośledzeń organicznych i psychicznych. Była jednocześnie i wielkim uczonym, i wielkim wychowawcą, a twórczość swą w obu dziedzinach, nauki i praktyki, teorii i działalności wychowawczej potrafiła łączyć w doskonałej harmonii” (Wroczyński 1967). I dlatego jej podstawowe poglądy z zakresu pedagogiki specjalnej nie straciły aktualności i, jak przewidywał O. Lipkowski (1985, s. 205), będą wytyczać dalszą drogę rozwoju tej dyscypliny.

Bibliografia

Arnould, L. (1926). „Ames en prion”. 13 ed. Paris: Boivin.

Baley, S. (1932). „Polskie Archiwum Psychologii”, 1, 343-344.

Bandura, L. (1972). Działalność naukowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), „Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej - 7 XI 1969 r.”. (s. 28-42). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Doroszevska, J. (1957). „Terapia wychowawcza”. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN.

Doroszevska, J. (1963). „Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym”. Warszawa: PZWS.

Doroszevska, J. (1964). Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej. „Ruch Pedagogiczny, 6” 8-18.



Dziedzic, S. (1972). Maria Grzegorzewska - twórca pedagogiki specjalnej w Polsce. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red), „Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej - 7 XI 1969 r.” (s. 77-95). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Grzegorzewska, M. (1926). „Psychologia niewidomych”. Cieszyn: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, P. Mitręga.

Grzegorzewska, M. (1947). „Listy” do Młodego Nauczyciela.” Cykl I. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Grzegorzewska, M. (1955). Uzasadnienie w świetle teorii Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej. „Studia Pedagogiczne”, II.

Grzegorzewska, M. (1957). Analiza wartości rewalidacyjnych metody „ośrodków pracy”. „Szkoła Specjalna”, 1.

Grzegorzewska, M. (1959a). Zjawisko kompensacji u niewidomych i głuchych. „Zeszyty Problemowe Nauki Polskiej, XVI”, 38-85,

Grzegorzewska, M. (1959b). Wyobrażenia zastępcze jako jedna ze swoistych form kompensacji w przystosowaniu się głuchych do świata słyszających. „Szkoła Specjalna, 6”, 313-320).

Grzegorzewska, M. (1963). Kształcenie nauczycieli-wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce. „Kwartalnik Pedagogiczny, 2”, 3-15.

Grzegorzewska, M. (1964). „Wybór pism”. Warszawa: PWN.

Hryniewicka, A. (2013). Maria Grzegorzewska - psychologia wobec niepełnosprawności. W: W. Zeidler (red.), „Wybitne kobiety w psychologii XX wieku”. Gdańsk: GWP.



Hryniewicka, A. (2014). Początki kształcenia głuchoniewidomych w Polsce odtworzone na podstawie historii życia Krystyny Hryszkiewicz. „Człowiek - Niepełnosprawność - Społeczeństwo, 1”.

Krauze, B. (1985). Bibliografia prac Marii Grzegorzewskiej i publikacje o niej (1916-1981). W: E. Żabczyńska (red.), „Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych”. (s. 212-245). Warszawa: WSPS.

Lipkowski, O. (1985). Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Polsce. W: E. Żabczyńska (red.), „Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.” (s. 199-205). Warszawa: WSPS.

„Słownik wyrazów obcych” (1980). Warszawa: PWN.

Steinberg, W. (1920). „Die Raumwahrnehmung der Blinden.” München: Verlag Ernst Reinhardt.

Tomasik, E. (1998). „Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi.” Warszawa: WSPS.

Wroczyński, R. (1967). Przemówienie dziekana Ryszarda Wroczyńskiego w Imieniu Uniwersytetu Warszawskiego. „Szkoła Specjalna, 3”, 228-229.

Wroczyński R. (1972). Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. W: I. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), „Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej - 7 XI 1969 r.” (s. 43-55). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Żabczyńska, E. (1985). Działalność naukowa i wydawnicza. W: E. Żabczyńska (red), „Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.” (s. 69-79). Warszawa: WSPS.



Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022

Żebrowska, M. (1972). Maria Grzegorzewska jako psycholog. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), „Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.” (s. 56- 64). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Źródło: Hryniewicka A. (2014) Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci” Część IV. Działalność naukowa i publicystyczna 4/2014, s. 302-311