

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa

WKŁAD MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „O TYM, NA CZYM POLEGA GENIUSZ DOBROCI” Część I

W tym roku mija 90. rocznica ukazania się pierwszego numeru czasopisma naukowo-dydaktycznego *Szkoła Specjalna*. Jego inicjatorką i naczelnym redaktorem aż do 1967 r. była Maria Grzegorzewska – zaliczana do najwybitniejszych indywidualności w pedagogice polskiej XX w. Maria Grzegorzewska była też założycielką i długoletnim dyrektorem najstarszej w Polsce uczelni o profilu pedagogicznym, znanej pod nazwą Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej¹.

Wśród jej rozlicznych zasług – oprócz doprowadzenia do głębokiego zrozumienia istoty i znaczenia opieki wychowawczej nad dzieckiem niepełnosprawnym; upowszechnienia jego nauczania, zapoczątkowania rozwoju sieci szkół specjalnych; wprowadzenia do szkół powszechnych specjalnych form pomocy dla uczniów z deficytami rozwojowymi i utrudnieniami w nauce; wkładu w metodologię badań naukowych – najczęściej wymienia się opracowanie oryginalnej koncepcji kształcenia nauczycieli oraz stworzenie polskiej szkoły pedagogiki specjalnej, której teoretyczne podstawy były integralnie związane z różnymi płaszczyznami działalności wychowawczej ukierunkowanymi na wszechstronny rozwój osobowości wychowanka.

Rzadko niestety zwraca się uwagę na znaczące uczestnictwo Grzegorzewskiej

w procesie konstituowania się nowoczesnej myśli pedagogicznej, jaką była ortopedagogika (Hryniewicka, w druku). Stąd konieczność przypomnienia jej postaci oraz jej działalności podporządkowanej kształtowaniu osobowego stosunku do osób niepełnosprawnych. A doskonałą okazję do tego stanowi jubileusz *Szkoły Specjalnej*, która od początku łączyła polską pedagogikę specjalną z głównymi nurtami europejskiej ortopedagogiki i która, mimo upływu czasu, nadal znajduje grono wiernych czytelników zainteresowanych podejmowaną w niej problematyką.

Edukacja i aktywność zawodowa Marii Grzegorzewskiej na obczyźnie

Maria Grzegorzewska urodziła się w 1888 r. we wsi Wołuczka koło Rawy Mazowieckiej jako najmłodsze spośród sześciorga dzieci Felicji z Bohdanowiczów i Adolfa Grzegorzewskiego.

Na podstawie zachowanych wspomnień osób dobrze znających jej rodzinę wiadomo, że było w niej wielu wspaniałych, prawych i szlachetnych ludzi, charakteryzujących się wielką otwartością na cudze problemy oraz umiłowaniem tradycji niepodległościowych i patriotycznych, łączących ideały romantyczne z pozytywistycznymi. Jej prababka była Włoszką, „przywiezioną ze słonecznej Italii do mrocznych borów Żmudzi” (Han-Ilgiewicz 1967). Obaj dziadkowie, pochodzący z ziemiańskich litewskich rodzin, byli oficerami wojska polskiego. Ich tragiczne losy osobiste splatały się z klęskami narodowymi. Jej ojciec, który najpierw pracował jako dzierżawca majątku w Wołuczce, a następnie administrator majątków rolnych w okolicznych miejscowościach, był dobrym i mądrym człowiekiem oraz doskonałym, nowoczesnym gospodarzem; podnosił nie tylko kulturę rolną, ale również kulturę osobistą robotników rolnych, rozumiał konieczność ich właściwego zabezpieczenia socjalnego. „Potrafił ich także wiązać z miejscem pracy, zapewniając

¹ Przekształcony w 1976 r. w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, a w 2000 r. w Akademię Pedagogiki Specjalnej.

udział w zyskach, jakie płynęły z gospodarstwa. Bardzo dbał o swoich pracowników i często wspomagał ich materialnie". Matka była „życzliwa ludziom, gotowa do niesienia pomocy”, organizowała „opiekę nad chorymi i najbiedniejszymi” (Gasik 1985, s. 24–25). Postawy prezentowane przez najbliższe otoczenie miały ogromny wpływ na kształtowanie nie tylko Marii, ale i jej starszego rodzeństwa, które, mimo że różniło się „krańcowo od siebie wyglądem zewnętrznym, obroną specjalnością, charakterem i losami życiowymi”, na swój sposób było wspaniałe i ujmujące. „I chyba ważne jest to, że – w tej rodzinie – nikt na nikogo nie wywierał nacisku, do niczego nie zmuszał, nie dążył do ujednostajnienia osobowości. Każdy był s o b ą. Profesor Hessen powiedział kiedyś, że była to rodzina klejnotów bezcennych, wartość której zrozumieć można tylko we wspólnym ich układzie” (Han-Ilgiewicz, 1967).

W wieku 12 lat Maria Grzegorzewska rozpoczęła edukację w Warszawie, gdzie zdobyła „systematyczną, uporządkowaną wiedzę” w instytucjach oświatowych, powstałych „w okresie głoszenia pozytywistycznych haseł oświaty dla kobiet i ruchu tworzenia polskich prywatnych szkół, które mimo licznych ograniczeń, przeciwstawiały się procesowi rusyfikacji polskich dzieci i młodzieży” (Gasik 1985, s. 24–25). Początkowo została oddana na pensję Kotwickiej, z której, ze względu na panującą tam „słodyczkową” atmosferę, samodzielnie, bez porozumienia się z rodzicami przeniosła się do prywatnej szkoły Pauliny Hewelke². Po jej ukończeniu (1907) kontynuowała naukę na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczego Roczego Kursu przygotowującego do studiów uniwersyteckich.

Prawie 8-letni pobyt w Warszawie był dla Grzegorzewskiej bardzo ważny. To

² Przerabiając podczas wakacji materiał z klasy V, której nie było w szkole Kotwickiej, i zdając egzamin potwierdzający zaznaczające się od wczesnego dzieciństwa jej wybitne zdolności i wielką pracowitość.

wtedy formowała się jej świadomości społeczno-polityczna. W tym czasie w Królestwie Polskim narastały fermenty społeczne, których nadrzędnym celem była walka o wyzwolenie narodowe. Nie wiadomo, jak bardzo Grzegorzewska była zaangażowana w tę walkę, ale na podstawie dalszej historii jej życia można sądzić, że w chwili wybuchu rewolucji październikowej sympatyzowała z ruchem robotniczym. Wraz z rozpoczęciem zajęć na wspomnianym kursie nawiązała znajomość ze znanym działaczem i teoretykiem ruchu socjalistycznego Ludwikiem Krzywickim (kierującym tym kursem) oraz zbliżyła się do Związku Polskiej Młodzieży Socjalistycznej, na zlecenie którego prowadziła działalność propagandowo-oświatową wśród warszawskich robotników. Ze względu na zagrożenie represjami ze strony carskiej służby bezpieczeństwa przerwała tę działalność i wyjechała na Litwę, gdzie po zdaniu egzaminu nauczycielskiego uprawniającego do udzielania prywatnych lekcji (1908) podjęła pracę jako nauczycielka (tamże, s. 26–27).

Podobną aktywność przejawiała również podczas 2-letniego pobytu w Krakowie. Tam na skutek złej sytuacji materialnej zmuszona była godzić naukę na Wydziale Przyrodniczym UJ³ z pracą zarobkową, polegającą nie tylko na klejeniu kopert czy udzielaniu korepetycji, ale również na prowadzeniu wykładów na Uniwersytecie

³ Informacja podana przez J. Doroszewską na podstawie własnoręcznie napisanego przez Grzegorzewską życiorysu (por. Doroszewska 1972, s. 12) jest trudna do potwierdzenia. Zdaniem W. Gasika Grzegorzewska nie mogła studiować na Wydziale Przyrodniczym, gdyż UJ nie miał w tym okresie wydziału o takiej nazwie. Ponadto „w skrupulatnie prowadzonych księgach wpisów UJ, złożonych w archiwum uniwersyteckim, nie znajdujemy jej nazwiska w latach 1909/1910 ani w latach późniejszych i poprzedzających”. Najprawdopodobniej studiowała na prawach wolnego słuchacza, nie wiadomo jednak, na jakim wydziale (Gasik 1985, s. 27).

Ludowym im. Adama Mickiewicza ukie-runkowanych na popularyzację wiedzy wśród biednych robotników i rzemieślników. Z powodu problemów zdrowotnych przerwała jednak studia, opuściła Kraków i na kilka miesięcy udała się do Zakopanego, gdzie z głębokiej depresji, pogłębionej ciężkimi przeżyciami osobistymi związanymi ze śmiercią narzeczonego, wyrwała ją opowieść prof. UJ Władysława Heinricha o sławnym w owym czasie Międzynarodowym Fakulcie Pedologicznym⁴ utworzonym i kierowanym przez prof. Józefę Joteyko.

W 1913 r. Grzegorzewska podjęła studia w Brukseli, podczas których weszła nie tylko w świat wielkiej sztuki zachodniej, ale przede wszystkim „w świat nauk pedagogicznych, psychologicznych i społecznych, tętniących naówczas nowymi, porywającymi ją prądami” oraz nawiązała „stały, niemal codzienny kontakt z osobą i działalnością Owidiusza Decroly’ego, który z czasem stał się jej osobistym przyjacielem, oraz bliskie stosunki z Edouardem Claparédem, przyjeżdżającym często do Joteyko ze Szwajcarii”, tak istotne dla stworzenia fundamentu jej późniejszych metod pracy dydaktycznej (Doroszevska 1972, s. 15).

Najważniejszym jednak faktem, który rzutował na całe zawodowe oraz osobiste życie Grzegorzewskiej, była znajomość oraz późniejsza głęboka, dozogonna przyjaźń z Józefą Joteyko. „W chwili przyjazdu Grzegorzewskiej do Brukseli Joteyko przebywała tam już od 15 lat. Była uczoną znaną i powszechnie cenioną. Studiowała nauki fizyczne i medyczne w Genewie, Brukseli i Paryżu”. Jej zainteresowania

„początkowo skupiały się na zagadnieniach fizjologii i psychologii”, w późniejszym okresie „rozwinęły się w kierunku psychofizjologii, psychologii i psychopedagogiki” (Gasik 1985, s. 29).

Zainteresowania Grzegorzewskiej, stawiącej wówczas pierwsze kroki w świecie nauki, podążały – jeszcze raczej intuicyjnie – w tym samym kierunku. Zdaniem Doroszevskiej tym, co również wiązało te dwie postacie, była „dynamiczna postawa twórcza w poszukiwaniu nowych, lepszych form bez względu na trudności”, której wyrazem było identyfikowanie się Grzegorzewskiej ze słowami wypowiedzianymi przez Joteyko w przemówieniu wygłoszonym na otwarciu Międzynarodowego Fakultetu Pedagogicznego: „Wszyscy powinniśmy stanąć do pracy, aby dać szkołom, począwszy od szkół początkujących aż po uniwersytety, rolę, która jest wyznaczona w doskonaleniu życia społecznego. (...) Chcielibyśmy widzieć, że w dziecku rozwijają się zdolności twórcze, duch twórczy i nie tylko w dziecku, ale silniej jeszcze w wychowawcy, którego rolą nie jest tylko nauczanie, ale prowadzenie studiów nad naturą ludzką, nad naturą dziecka” (Doroszevska 1972, s. 16–17).

Gdy w roku 1914 fakultet został zamknięty z powodu wybuchu pierwszej wojny światowej, Grzegorzewska, która przebywała w Polsce na wakacjach, motywowana silną potrzebą dalszego kształcenia się, pokonała wszelkie trudności i drogą morską, wojennym okrętem, dotarła do Londynu. Tam spotkała się z Joteyko i razem wyjechały do Paryża w celu kontynuacji studiów na Sorbonie. Dla jej dalszego rozwoju nie bez znaczenia był fakt, że dzięki wielkiej popularności Joteyko, która jako pierwsza kobieta dostąpiła zaszczytu prowadzenia wykładów w College de France, mogła przebywać cały czas w kręgu tak wybitnych uczonych, jak Minkowski, Richet, Pieron, Maria Curie-Skłodowska, Edouard Claparède, Sante de Sanetis, Stern (tamże, s. 18).

Z pasją prowadziła wyteżoną pracę badawczą nad wrażeniami estetycznymi

⁴ Pedologia jako nauka, która miała dostarczyć wszechstronnej wiedzy o rozwoju dziecka, rozwinęła się na przełomie XIX i XX w., zainteresowanie nią przeminęło w okresie międzywojennym; do najważniejszych jej osiągnięć należało podkreślanie znaczenia metod empirycznych w pedagogice; Joteyko traktowała ją jako eksperymentalną naukę o dziecku.

mi dzieci i młodzieży. Efektem tego było uzyskanie doktoratu opublikowanego w 1916 r. Po latach, dzięki staraniom prof. Brunona Kopera, udało się odnaleźć tę bezcenną pracę w Bibliotece Polskiej w Paryżu. Jej egzemplarz został podarowany Instytutowi Edukacji Artystycznej APS a tłumaczenie wydane z okazji jubileuszu uczelni w 2012 r. pt. *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*. Nie można nie wspomnieć o okolicznościach towarzyszących przygotowaniu rozprawy doktorskiej związanych z utratą części materiałów z badań spowodowaną działaniami wojennymi, które nie przeszkodziły Grzegorzewskiej w doprowadzeniu pracy do końca. Jak wiadomo materiały te zostały zabrane z Belgii i przywiezione do Polski do opracowania w 1914 r. Niestety, uległy zniszczeniu w czasie ewakuacji z Wilkomierza, gdzie Grzegorzewską zastał wybuch wojny. Ich odtworzenie i opracowanie w tak krótkim czasie po powrocie do Paryża świadczy o wielkiej wytrwałości w realizacji zamierzeń, która stała się ważnym źródłem jej dalszej owocnej działalności.

Tym, co zadecydowało o zmianie jej kierunku badań i studiów, była wizyta na oddziale dla upośledzonych umysłowo w szpitalu psychiatrycznym w Bicetre. Pod wpływem tej wizyty postanowiła poświęcić się pracy nad upośledzonymi i niedostosowanymi. Zdaniem Z. Jaroszewskiego podjęcie tej niezwykle istotnej decyzji w szpitalu psychiatrycznym miało znaczenie symboliczne. „Tam, gdzie przedtem, w okresie rewolucji francuskiej, psychiatra Filip Pinel zdejmował kajdany z rąk uwięzionych psychicznie chorych, zapoczątkowując ludzką opiekę nad chorymi, Maria Grzegorzewska postanowiła uwolnić chore dzieci, uwięzione kalectwem i odcięte od świata, zburzyć mur oddzielający istoty nienormalne od życia normalnego. Dostrzegła w nich człowieczeństwo, a «wartość człowieka – jak mówiła – jest najcenniejszą wartością świata,

jej ciężar gatunkowy przewyższa wszystko w życiu jednostek i społeczeństwa». Ożywiona tak wielką ideą porwała się na wielkie dzieło” (Jaroszewski 1967).

O tym, z jak ogromnym wysiłkiem woli wiązała się jego realizacja, świadczą wypowiedzi Grzegorzewskiej. Z pewnym zażenowaniem i smutkiem wspominała, że od wczesnego dzieciństwa „czuła paniczny lęk i chęć ucieczki przed każdym zetknięciem się z czymś nieszczęśliwym czy kalectwem” (Doroszevska 1972, s. 10), np. chowała się pod stół „w zgrozie”, słysząc „chrapliwy bełkot głuchoniemego” odwiedzającego jej rodziców lub „przechodziła na drugą stronę ulicy, żeby nie zajrzeć w oślepte oczy niewidomego” (Gołubiew 1967). Mimo że, jak zwierzała się Gołubiewowi, nie mogła pogodzić się nigdy z żadną patologią, gdyż zawsze kochała to, co normalne, piękne, harmonijne, jednak musiała zająć się tym, co kalekie, od czego uciec było zawsze jej pierwszą reakcją (tamże).

Argumentem uzasadniającym tę konieczność było przekonanie Grzegorzewskiej, że „wyrównanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem jej życia”⁵ (Doroszevska 1972, s. 18) oraz że „chcąc służyć Najwyższej Harmonii, człowiek nie może ograniczyć się do spraw i dzieł harmonijnych, i to należy robić, szczęśliwi są ci, którzy mogą się takiej pracy poświęcić, lecz cóż by było, gdyby wszyscy się odsunęli od tego, co patologiczne i ułomne? Właśnie dla Najwyższej Harmonii należy iść w większą dysharmonię, walczyć z nią, zwiększać choćby w najmniejszej mierze wartość i godność najbardziej upośledzonego człowieka” (Gołubiew 1967).

Konsekwencją takiego sposobu myślenia było skierowanie wszystkich zainteresowań teoretycznych na problematykę upośledzeń i podjęcie pracy w klasie

⁵ Ta często cytowana myśli Grzegorzewskiej jest wyryta na jej grobie w Alei Zasłużonych na warszawskich Powązkach.

dla upośledzonych umysłowo w jednej ze szkół paryskich (Doroszewska 1972, s. 18). Zaangażowała się także aktywnie w działalność Polskiej Ligi Nauczania i Wychowania, założonej w 1918 r. w Paryżu przez grupę przebywających tam Polaków w celu zbierania materiałów i doświadczeń ułatwiających organizację nowoczesnej szkoły w Polsce po odzyskaniu niepodległości. Wyrazem tego zaangażowania było opublikowanie w dniu 5 V 1918 r. na łamach wydawanych przez Ligę Roczników⁶ artykułu *O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce* oraz opracowanie projektu ustanowienia szkół specjalnych w Polsce.

Bibliografia

- Doroszewska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Gasik, W. (1985). Dzieciństwo i młodość. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* (s. 23–32). Warszawa: WSPS
- Golubiew, A. (1967). Maria Grzegorzewska. *Tygodnik Powszechny*, 24, 1–2.
- Han-Ilgiewicz, N. (1967). Audycje radiowe ku czci Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, 3, 246–247.
- Hryniewicka, A. (w druku). Maria Grzegorzewska – psychologia wobec niepełnosprawności. W: H. E. Lück, S. Vollmann, W. Zeidler (red.), *Wybitne psycholożki XX wieku.* Gdańsk: GWP.
- Jaroszewski, Z. (1967). Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki. *Szkoła Specjalna*, 3, 217–223.

⁶ Jednego z nielicznych polskich czasopism ukazujących się w tym czasie w Europie Zachodniej.

IN MEMORIAM – WSPOMNIENIA PRACOWNIKÓW ZAKŁADU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ O PROFESORZE WŁADYSŁAWIE DYKCIKU⁷

Przygotowując się do napisania artykułu wspomnieniowego o Profesorze Władysławie Dykciku, my, byli i obecni, pracownicy Zakładu Pedagogiki Specjalnej oraz były doktorantki mieliśmy na uwadze konstatację Myśliwskiego (2013, s. 33) o tym, że prawda o życiu każdego człowieka jest bardzo trudna, nie tylko do uchwycenia, ale i do odtworzenia. Dlatego też przez cały czas przygotowań naszych wspomnień o Profesorze towarzyszyło nam pytanie, o to, w jaki sposób najpełniej i najwierniej, jak tylko jest to możliwe, namalować słowem portret Profesora. W związku z tym, że każda z nas z Profesorem zetknęła się w innym czasie i innych okolicznościach postanowiłyśmy stworzyć Jego „wielonarracyjny portret”, w tworzeniu którego każda z nas, Jego współpracowniczek, miała swój udział. Stworzony przez nas portret będą przedstawiała w sześciu odsłonach, które być może Profesor Dykcik w swojej atencji do lapidarnych określił, nazwałby 6×O. Oto one.

Odsłona pierwsza: Adept pedagogiki specjalnej

W latach 60. ub. stulecia sytuacja rodzin z dziećmi z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w Polsce była bardzo trudna. Życie takich rodzin było przepełnione poczuciem wstydu, upokorzenia, smutku i beznadziejności. Odrzucenie społeczne z jakim się spotykały było powszechne. W takiej rzeczywistości aktywny kontakt wtedy młodego studenta pedagogiki Władka Dykcika z Kołem Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski w Poznaniu był nieoceniony. Podczas spotkań z rodzicami

⁷ Przedruk Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 3/2013

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa

WKŁAD MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „O TYM, NA CZYM POLEGA GENIUSZ DOBROCI”

Działalność organizacyjna i dydaktyczna w Polsce

Po odzyskaniu niepodległości w 1914 r. polskie władze oświatowe, do których dotarły informacje o Grzegorzewskiej jako nieprzeciętnej indywidualności naukowej w zakresie psychologii i pedagogiki, z niecierpliwością oczekiwały na jej powrót (Doroszevska 1963). Grzegorzewska wychodzi naprzeciw tym oczekiwaniom, przerywa dobrze zapowiadającą się współpracę z resortem szkolnym Paryża i podejmuje pracę w Niepodległej Polsce w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Kierując się, jak to pięknie określił znany pisarz i jednocześnie przyjaciel Grzegorzewskiej, poczuciem powinności i zobowiązań wobec dokonanego wyboru, odrzuca propozycję Ministerstwa zajęcia się kształceniem nauczycieli szkół normalnych i zaczyna „realizować swoje Bicetre”, rezygnując z „życia dla siebie” na rzecz służby społecznej (Zawieyski 1971). Pełni ją najpierw jako referent do spraw szkolnictwa specjalnego, później jako wizytator odpowiedzialny za organizacją szkół specjalnych oraz przygotowanie nauczycieli i wychowawców do pracy w tych szkołach (Kornet 1985, s. 33).

Dla pełnego zrozumienia ogólnego tła społeczno-ekonomicznego oraz kulturowego, w jakim funkcjonował ówczesny system oświaty, konieczne jest uświadomienie sobie, iż bezpośrednio po I wojnie światowej w Polsce było dużo analfabetów i dzieci nieuczęszczających do szkoły. Szczególnie w niekorzystnej sytuacji były dzieci wiejskie, których „krzywdę” sankcjonowały obowiązujące wówczas przepisy pozwalające na uczenie się „w szkołach o niskim stopniu organizacyjnym” oraz na odraczanie obowiązku szkolnego (głównie z powodu oddalenia miejsca zamieszkania od szkoły), ograniczające dostęp do szkół wyższego stopnia, lub wręcz skazujące je na analfabetyzm (Lipkowski 1985, s. 15). W jeszcze gorszym położeniu było szkolnictwo specjalne, którego możliwości rozwoju pod rządami zaborców były znacznie utrudnione ze

względu na to, że „ówczesne władze oświatowe, wrogo ustosunkowane do wszelkich przejawów oświaty i kultury polskiej, nie wspierały dążeń do organizowania nowych instytucji szkolnych. Nie było też zakładów przygotowujących nauczycieli do pracy w szkołach specjalnych” (Lipkowski 1972, s. 98).

Jak wynika z zaprezentowanych faktów, Grzegorzewska musiała zmierzyć się z bardzo skomplikowaną rzeczywistością. Na decyzję poświęcenia się tej trudnej dziedzinie z pewnością wpłynęły nie tylko zadania wynikające z wprowadzania w okresie międzywojennym obowiązku szkolnego dla całej młodej generacji, ale również jej zainteresowania sprawami społecznymi oraz głęboka wrażliwość na potrzeby dziecka, zwłaszcza wymagającego specjalnej troski. Nie bez znaczenia było również to, że od chwili powrotu do kraju „związała się z najbardziej postępowym nurtem polskiego nauczycielstwa reprezentowanym przez Związek Nauczycielstwa Szkół Powszecznych, a następnie po dalszych procesach zjednoczeniowych ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, którego była jednym z najaktywniejszych działaczy” (Wroczyński 1972, s. 47–48).

Swoją działalność zaczęła od uświadomienia społeczeństwa o konieczności zakładania szkół specjalnych. W tym celu opracowała broszurki popularyzujące szkolnictwo specjalne oraz powołała przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, którą kierowała do 1948 roku. Nie tylko przygotowała grunt do założenia sieci szkół specjalnych, ale również prowadziła obserwację działalności kursów kształcenia nauczycieli szkół specjalnych. Negatywna ocena ich programu i organizacji przyczyniła się do zorganizowania w Warszawie własnej placówki, podobnej w swoich założeniach do Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli. Początkowo, tj. w 1920 r. przybiera ona postać półrocznego Kursu Pedagogiki Specjalnej, przekształconego w roku 1921/1922 w roczne Seminarium Pedagogiki Specjalnej, z którego z kolei po połączeniu z Instytutem Fonetycznym¹ powstał Państwowy

¹ Instytut Fonetyczny został założony w 1920 r. przez prof. UW Tytusa Benniego (językoznawcę), kształcił przyszłych nauczycieli szkół dla głuchych oraz pracowników poradni logopedycznych i ortofonicznych.

Instytut Pedagogiki Specjalnej (Doroszewska 1964). Jak twierdził Lipkowski (1983, s. 9) „była to pierwsza w Polsce i jedna z pierwszych w Europie uczelnia, której głównym zadaniem było kształcenie specjalistów nauczycieli i wychowawców dla wszystkich typów istniejących wówczas szkół specjalnych oraz praca nad rozwojem teorii pedagogiki specjalnej”. Jej organizacja była oparta na zatwierdzonym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego statucie uczelni, który w swym pierwotnym kształcie zawierał następujące wytyczne:

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

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

§ 3. Instytut Pedagogiki Specjalnej dla osiągnięcia celów wymienionych w § 1: a) posiada następujące organizacje: odpowiednie szkoły ćwiczeń, bibliotekę, pracownię do badań w dziedzinie fonetyki i ortofonii oraz do badań w dziedzinie pedagogiki leczniczej, poradnie; b) organizuje: zjazdy, konferencje, wycieczki, kursy wakacyjne, wyjazdy naukowe.

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

§ 5. Dyrektora Instytutu, a na jego wniosek i innych etatowych pracowników mianuje Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dyrektorem może być tylko pedagog z wyższym wykształceniem, będący rzeczoznawcą szkolnictwa specjalnego. Nieetatowych pracowników zatrudnia corocznie WRiOP.

§ 6. Słuchaczami Instytutu Pedagogiki Specjalnej mogą być: a) wykwalifikowani nauczyciele szkół powszechnych z kilkoletnią praktyką; b) nauczyciele szkół średnich z kilkoletnią praktyką; c) nauczyciele szkół specjalnych; d) osoby bez praktyki

nauczycielskiej, lecz z wykształceniem wyższym, niż wskazane w pp. a, b, c.

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

§ 8. O przyjęciu do Instytutu decyduje dyrektor².

Grzegorzewska, którą mianowano na stanowisko dyrektora PIPS, już podczas studiów w Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym zetknęła się z wybitnymi teoretykami i praktykami zajmującymi się problematyką osób z odchyleniami od normy, m.in. ze wspomnianym już prof. O. Decrolym, który w prowadzonej przez siebie szkole eksperymentalnej dla dzieci upośledzonych stosował metodę ośrodków zainteresowań, z J. Boulengerem – dyrektorem zakładu specjalnego dla dzieci upośledzonych, F. Crocquem – wybitnym psychiatrą i neurologiem, J. Dalcrozem – twórcą specjalnej metody uczenia rytmiki, St. Postnerem – działaczem socjalistycznym badającym sytuację dzieci w krajach kapitalistycznych oraz F. Vaerveckiem – znakomitym penitencjarystą, specjalizującym się w zakresie kryminologii i prawa dla nieletnich. Miała więc możliwość „poznania różnorodnych aspektów problematyki etiologii, rewalidacji i opieki na jednostkami odchylonymi od normy, a także swoistych założeń programowych i organizacyjnych tej uczelni, która jako pierwsza łączyła szeroki program badań naukowych z zadaniem kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym” (Lipkowski 1972, s. 97–98). Za szczególnie cenne uważała powiązanie pracy naukowej i studiów teoretycznych z życiem, realizowane poprzez hospitację i praktyki odbywane przez studentów w różnych instytucjach i zakładach pracy, oraz pobudzanie ich aktywności twórczej i samodzielności w pogłębianiu wiedzy. Tego typu formy pracy starała się wprowadzić do opracowanej przez siebie koncepcji kształcenia we własnej uczelni.

W myśl tej koncepcji, ponieważ „nauczanie i wychowywanie dzieci anormalnych różnego typu wymaga specjalnych metod”, których poznanie nie może opierać się wyłącznie na znajo-

² Tekst zgodny z oryginalnym brzmieniem, por. Statut Organizacyjny Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej ogłoszony 15 lipca 1922 r. w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (nr 24/93, rok V, poz. 300).

mości ogólnej wiedzy pedagogicznej, „należy zdobyć specjalne wiadomości i techniki opracowane przez psychologów, pedagogów i lekarzy” oraz „głębiej poznać fizyczną i psychiczną stronę dziecka” (Grzegorzewska 1924/25, s. 16).

Zgodnie z tym program nauczania opracowany przez Grzegorzewską od pierwszego roku istnienia PIPS obejmował „grupę przedmiotów ogólnokształcących, psychologicznych i pedagogicznych, grupę przedmiotów pedagogicznych i dydaktycznych w zastosowaniu do poszczególnych kategorii „anormalności” oraz grupę przedmiotów tzw. technicznych” (tamże, s. 17).

Ze względu na fakt, iż słuchaczami Instytutu mogli być tylko wykwalifikowani nauczyciele, w programie ich kształcenia pominięto psychologię ogólną i podstawowe nauki pedagogiczne, wprowadzając w ich miejsce, obok psychologii dziecka, zasadnicze podstawy wiedzy z zakresu psychopatologii ogólnej i psychopatologii dziecka oraz socjologię, która wcześniej w seminariach nauczycielskich nie była uwzględniana. Grupę przedmiotów niezwykle ważnych dla przyszłego nauczyciela dzieci niepełnosprawnych stanowiły przedmioty zapoznające słuchaczy „z metodami stosowanymi w nauczaniu i wychowaniu tych dzieci oraz z historią rozwoju i organizacją szkolnictwa specjalnego poszczególnych działów”. Wśród nich szczególne miejsce zajmowały takie przedmioty, jak slöjd³ rysunki, śpiew i gimnastyka, stanowiące punkt wyjścia w metodach szkolnictwa specjalnego. W programie studiów obowiązkowe były również krótkie cykle wykładów z metodyki poszczególnych przedmiotów (przedstawiające ich rys rozwojowy i zastawienie odpowiednich metod, zarysowujące się nowe tendencje i kierunki) i z rozwoju fizycznego dziecka uzupełnione ćwiczeniami z antropologii szkolnej, oraz zajęcia praktyczne (zwiedzanie, hospitacje, lekcje próbne pod kierunkiem nauczyciela prowadzącego metodykę danego przedmiotu) odbywane w szkołach specjalnych odpowiedniego typu (tamże).

³ Slöjd – słowo pochodzące z języka szwedzkiego oznaczające zręczność, wprawę, roboty ręczne; szwedzki system wyrabiania zręczności przez rzemieślnicze prace ręczne; wprowadzony pod koniec XIX w. do nauczania szkolnego (por. *Słownik wyrazów obcych* (1980). Warszawa: PWN, s. 688).

Niestety ze względu na trudności finansowe i techniczne (głównie brak odpowiednich pomieszczeń) nie można było w pełni rozwinąć „najważniejszych założeń Instytutu, do których należy zorganizowanie szkół ćwiczeń, jako odpowiedniego terenu pracy przygotowujących się nauczycieli i placówek służących do rozwoju metod naukowo-wychowawczych” (tamże, s. 20). Wobec tego Grzegorzewska, stojąca na stanowisku, że powiązanie szkoły z otaczającymi zjawiskami życia jest bardzo istotnym warunkiem pomyślnego przebiegu rewalidacji i resocjalizacji, zadbała o urządzenie pracowni, poradni i specjalnego muzeum szkolnego. Wymienione działy stanowiące integralną część Instytutu miały na celu: „przyczynić się organizowania i prowadzenia pracy naukowo-badawczej; przekazywać innym placówkom i szkołom dorobek teoretyczny Instytutu; współdziałać w organizowaniu ćwiczeń reedukacyjnych i praktyki w zakresie prowadzenia obserwacji i badań psychologicznych i socjopedagogicznych, ambulatoryjnych i terenowych przez studentów Instytutu; spełniać zadania usługowe dla jednostek z zaburzeniami, trudnościami życiowymi i upośledzeniami” (Lipkowski 1972, s. 107).

Najwcześniej, bo już od 1922 r., w Instytucie funkcjonowała Poradnia Ortofoniczna, przejęta od kierownika Instytutu Fonetycznego UW prof. Tytusa Benniego, zajmująca się poradnictwem dla rodziców i wychowawców, grupowymi i indywidualnymi ćwiczeniami reedukacyjnymi dla dzieci i dorosłych z zaburzeniami mowy, a także kształceniem słuchaczy Instytutu oraz korygowaniem u nich nieprawidłowości w zakresie dykcji i wymowy (Tomasik, Janeczko 1985, s. 56). Z danych kierownika Poradni, dr Władysława Jareckiego, sprawującego tę funkcję do 1929 r.⁴, wynika, że w roku szkolnym 1923/1924 na ćwiczenia zgłosiło się 43 osoby, z tych regularnie uczęszczało 27; bardzo dobrą poprawę wykazało 14 osób, dobrą – 9 osób, mierną – 4 osoby (Grzegorzewska, 1924/24). Po II wojnie światowej aż do roku 1970 funkcję kierownika Poradni sprawował Franciszek Popiół (1903–1980), równocześnie prowadzący zajęcia z zakresu poprawy wymowy, głosu, dykcji w Wyższej Szkole Teatralnej w Warszawie, a w latach 1970–1995 – Maria Nowińska-Janeczko. Liczba osób zgłaszających

⁴ Jednocześnie dyrektora Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych.

jących się po porady i pomoc była wtedy duża. Już w pierwszym roku po wojnie zgłosiło się 460 osób, do roku 1976 przeszło 10 000, wśród nich 70% jękających się. W latach 1948–1965 zorganizowano 34 kursy terapeutyczne dla młodzieży i dorosłych. Dzieciom poniżej 10. r.ż. udzielano pomocy indywidualnej. Poradnia na zlecenie resortu oświaty organizowała trzymiesięczne kursy dla nauczycieli szkół specjalnych umożliwiające zdobycie wiedzy i praktycznych umiejętności udzielania pomocy uczniom z wadami mowy. Z własnej inicjatywy Poradnia prowadziła badania mające na celu wykrywanie wad wymowy u uczniów szkół podstawowych (Lipkowski 1983, s. 73–75).

Równie wielkie osiągnięcia miała Pracownia Psychopedagogiczna, która powstała w 1924 r., ale zapoczątkowana została jeszcze przed powstaniem PIPS w Seminarium Pedagogiki Specjalnej, gdzie odbywały się wykłady z psychologii dzieci upośledzonych i metod selekcji. Prowadziła je m.in. Grzegorzewska i A. Stefanowicz-Markiewiczowa, która po utworzeniu Instytutu była pierwszą kierowniczką Pracowni. Jednak do pełnego rozkwitu doprowadziła ją Felicja Felhorska (1895–1970), sprawująca funkcję kierownika w latach 1932–1969, z przerwą w okresie okupacji. Pracownia ta zajmowała się selekcją dzieci do szkół specjalnych⁵ oraz szeroką działalnością informacyjną i kształceniową. Organizowała kursy i konferencje dla kierowników szkół powszechnych i specjalnych, szkoliła psychologów prowadzących prace selekcyjne w różnych ośrodkach kraju, umożliwiała studentom lepsze poznanie dzieci z dysfunkcją intelektualną oraz poznanie metod badań psychologiczno-pedagogicznych. Zdaniem Lipkowskiego do najważniejszych zasług Pracowni, oprócz udziału w kształceniu studentów, należało opracowanie narzędzi i metod do badania dzieci niedorozwiniętych umysłowo, które powszechnie stosowane w całym kraju, znacznie przyczyniły się do rozwoju wiedzy z tego zakresu (Lipkowski 1983, s. 76–78).

⁵ Jeszcze przed powstaniem tej Pracowni Instytut prowadził badania selekcyjne; w roku 1922/23 zbadano 397 dzieci (do szkół specjalnych zakwalifikowano 272), a w roku 1923/24 zbadano – 468 (do szkół specjalnych zakwalifikowano 317) (Grzegorzewska, 1924/25).

Powołana również w 1924 r. Poradnia Pedagogiki Leczniczej⁶, która w 1955 r. zmieniła nazwę na Pracownię Profilaktyczną, służyła rodzicom i wychowawcom dzieci z trudnościami w nauce i zachowaniu. Od 1967 r. prowadziła także badania dzieci dla potrzeb sądu dla nieletnich. W okresie międzywojennym kierowała nią Grzegorzewska, a w latach 1949–1969 – Józef Kubeczko, autor poradnika dla rodziców i nauczycieli o wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo. Za jego kadencji zgłoszono 5500 dzieci wymagających opieki Poradni, która organizowała pracę metodą „teamu” (pedagog, psycholog, lekarz) (tamże, s. 78-79).

Obok wymienionych pracowni ważną rolę spełniało również Muzeum Pedagogiki Specjalnej, nazywane do 1959 r. Muzeum Szkolnictwa Specjalnego, które zgodnie z założeniami przyjętymi przez Grzegorzewską miało „pełnić funkcję «niezbędnego zaplecza», ośrodka metodycznego pedagogiki specjalnej, zapewniającego współpracę z czynnymi nauczycielami szkół normalnych i specjalnych (absolwenci), stanowiącego dla nich płaszczyznę doskonalenia zawodowego i twórczego samokształcenia” (Tomasik, Janeczko 1985, s. 56). Zgromadzone w nim eksponaty dotyczyły działalności i rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce oraz współczesnych problemów związanych z pracą z dzieckiem upośledzonym. Zbieranie ich rozpoczęto już w pierwszych latach istnienia Instytutu. Niestety w czasie działań wojennych okazałe zbiory zostały całkowicie zniszczone. Po II wojnie zaczęto reaktywować Muzeum, co było utrudnione ze względu na złe warunki lokalowe. Okresem największego jego rozwoju były lata 1955–1967, w których kierownictwo nad nim sprawowała Helena Seniów – znakomity metodyk, jednocześnie zasłużony nauczyciel szkolnictwa specjalnego (Lipkowski 1983, s. 80).

W 1970 r. wszystkie pracownie wraz z Muzeum uległy likwidacji, co było spowodowane z jednej strony zmianą struktury uczelni w związku z przekształceniem jej w wyższą uczelnię zawodową wymagającą położenia większego nacisku na badania naukowe i organizację zadań dydaktycznych, z drugiej zaś utratą znaczenia ich funkcji usługowych spowodowanych rozwojem tego typu pracowni na terenie całego kraju (tam-

⁶ Mianem tym określano wtedy również pedagogikę specjalną.

że, s. 80–81). Zanim to się stało każdy student miał obowiązek uczestnictwa w działalności określonej pracowni. I tak studenci z działu głuchych mieli obowiązkowe zajęcia w Pracowni Ortofonicznej, studenci specjalizujący się w zakresie nauczania upośledzonych umysłowo odbywali praktykę w Pracowni Psychopedagogicznej, natomiast studenci z działu społecznie niedostosowanych – w Pracowni Profilaktycznej (tamże, s. 78).

Ewa Tomasiak, która jako mgr filologii polskiej podjęła w latach 1963–1965 studia w PIPS (w cyklu dwuletnim wprowadzonym w 1955 r.), w następujący sposób podkreśla, jak wielką uwagę przywiązywano wtedy do znaczenia praktyk w kształceniu nauczycieli-wychowawców: „Już pierwszy tydzień studiów w Instytucie był swoiście „praktyczny”. Przeznaczono go na zwiedzanie Warszawy, jej najważniejszych zabytków, a także instytucji kulturalno-naukowych (biblioteki, teatry, filharmonia itp.). Przez pierwszy rok studiów jeden dzień w tygodniu był w całości poświęcony za zapoznanie się z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi dla dzieci odchylonych od normy oraz hospitację w zakładach socjalnych. Miało to przygotować słuchacza do «przeanalizowania wyboru specjalizacji oraz wprowadzania w umiejętność pracy osobistej z dzieckiem specjalnym» (Grzegorzewska, 1963)» (Tomasik, Janeczko 1985, s. 53). Ponadto na pierwszym i drugim roku studiów odbywała się praktyka z psychologii, polegająca najpierw na wspólnym hospitowaniu zajęć w żłobku i przedszkolu, a potem na wielomiesięcznej obserwacji wybranego dziecka w różnych sytuacjach życiowych, stanowiącej podstawę do wykonania studium przypadku warunkującego zaliczenie seminarium z psychologii. Na drugim roku organizowano comiesięczne tygodniowe praktyki odbywające się pod kierunkiem metodyka wybranej specjalności w różnych zakładach specjalnych. Po uzyskaniu absolutorium następny rok był przeznaczony na pisanie pracy dyplomowej przy jednoczesnym zatrudnieniu w określonej placówce specjalnej. W ciągu całego roku dostępne były konsultacje metodologiczne ukierunkowane lub korygujące pracę badawczą studenta, której temat i metodologia została wcześniej przedyskutowana na seminarium. W rzeczywistości studia trwały nie dwa, lecz trzy lata, co wpływało korzystnie na podnoszenie kwalifikacji zawodowych (tamże, s. 53–55).

Zdaniem prof. Lipkowskiego, który w latach 1931–1932 studiował, a w latach 1951–1982 pra-

cował w PIPS, zasadniczy program studiów w ciągu czterdziestu kilku lat nie uległ większym zmianom, poza wprowadzeniem w 1947 r. pedagogiki przewlekłe chorych. Zmieniła się natomiast wraz z postępem wiedzy jego treść, a także zakres zadań Instytutu (Lipkowski, 1972, s. 105). Studenci studiów dwuletnich nadal realizowali podobny do wcześniejszych założeń plan, który obejmował: elementy uzupełniające wiedzę ogólną z zakresu filozofii, logiki i socjologii, kultury i sztuki; wiedzę o człowieku w normie oraz o z odchyleniami od normy; teorię i praktykę rewalidacji i resocjalizacji; praktykę pedagogiczną; kurs logopedii; lektoraty dwóch języków obcych; oraz obowiązkowe zajęcia z wychowania fizycznego, muzycznego, plastycznego i technicznego (por. Lipkowski 1983, s. 63–65).

W tym miejscu warto zaznaczyć, że czynnikiem ułatwiającym pełną realizację zarówno dydaktycznych, jak i naukowych zadań uczelni w początkowym okresie jej funkcjonowania była ograniczona liczba słuchaczy. Jak podaje Grzegorzewska (1924/25), Instytut rozpoczął swoją działalność z 26 studentami, w roku szkolnym 1923/24 było ich 23, natomiast w roku szkolnym 1924/25 – 28. Nie ma dokładnych danych, jak kształtowała się liczba studentów w późniejszych latach. Z informacji przytoczonych przez Lipkowskiego wynika, iż w ostatnim roku okresu międzywojennego studia odbywało 51 osób, w roku 1945/46 – 26 osób, a w roku 1966/67, tj. w ostatnim roku działalności Marii Grzegorzewskiej – 587 słuchaczy (Lipkowski 1972, s. 102). Z kolei według szacunków Jana Pańczyka w latach 1922–1930 było 688, natomiast w latach 1945–1970 – 5611 absolwentów (Pańczyk, 1997). Dane te świadczą o wzroście zapotrzebowania na kadre specjalistyczną w związku z szybkim rozwojem szkolnictwa specjalnego obserwowanego po II wojnie światowej, którego skalę najlepiej obrazują statystyki zawarte w publikacjach Lipkowskiego. Wynika z nich, że w latach 1945–1955 placówki specjalne uległy wyraźnemu różnicowaniu, a ich liczba wzrosła prawie sześciokrotnie: od 99 w 1945 r. do 564 w 1955 roku. Instytut, który dotychczas kształcił nauczycieli wyłącznie na studiach stacjonarnych, nie miał możliwości zaspokojenia tak szybko rosnących potrzeb głównie z powodu trudnych warunków lokalowych. Wobec tego Grzegorzewska spróbowała rozwiązać wzrastające niedobory w zakresie wykwalifikowanej kadry poprzez utworzenie

w 1955 r. trzyletnich studiów zaocznych (skróconych po pewnym czasie do lat dwóch), przeznaczonych dla nauczycieli i wychowawców szkół i zakładów specjalnych posiadających wykształcenie pedagogiczne oraz dwuletni staż pracy pedagogicznej. Studia te, których program nie odbiegał znacznie od treści programów studiów stacjonarnych (poza brakiem praktyk pedagogicznych), były bardzo efektywne z ilościowego punktu widzenia, za czym przemawia fakt, iż wśród 4649 absolwentów uczelni z lat 1955–1970 aż 2620 stanowili studenci niestacjonarni oraz 876 – studenci eksternistyczni (Lipkowski 1983, s. 67–69).

Ale nawet i tak rozbudowany proces kształcenia nie nadążał za rozwojem szkolnictwa specjalnego. W tej sytuacji Grzegorzewska zaczęła w PIPS organizować różnego rodzaju kursy, m.in.:

- przygotowujące do egzaminu eksternistycznego dla niewykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w placówkach specjalnych; na podstawie programu opracowanego przez Instytut w/w kursy prowadziły również niektóre kuratoria okręgów szkolnych, okręgowe sekcje ZNP skupiające nauczycieli szkół specjalnych oraz ośrodki metodyczne szkolnictwa specjalnego;
- dokształcające dla nauczycieli zawodu, którzy np. w wyższych klasach szkoły podstawowej specjalnej uczyli przysposobienia zawodowego, oraz dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu w szkołach specjalnych; organizowane także w wielu miastach na podstawie programów opracowanych przez Instytut i pod jego kierownictwem;
- ułatwiające uzyskanie kwalifikacji do pracy dla wychowawców zakładów specjalnych; organizowane także w wielu większych miastach;
- kursy dla sędziów dla nieletnich oraz dla kuratorów sądowych (tamże, s. 69).

Rozszerzenie form kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej dla różnych grup zawodowych pracujących z osobami z odchyleniami od normy wynikało z przekonania Grzegorzewskiej o ścisłym związku między pedagogiką specjalną i ogólną. Przekonanie to znalazło swój najpełniejszy wyraz w organizacji dwóch znaczących ośrodków dydaktycznych, jakim był Państwowy Instytut Nauczycielski oraz Katedra Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Bibliografia

- Doroszewska, J. (1963). O Instytucie Pedagogiki Specjalnej i jego twórcy – Marii Grzegorzewskiej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 17–39.
- Doroszewska, J. (1964). Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej. *Ruch Pedagogiczny*, 6, 8–18.
- Doroszewska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Grzegorzewska, M. (1924/25). Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. *Szkoła Specjalna*. T. 1, 15–21.
- Grzegorzewska, M. (1963). Kształcenie nauczycieli-wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny*, R. 8–15.
- Kornet, G. (1985). Działalność w okresie międzywojennym. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 33–42). Warszawa: WSPS.
- Lipkowski, O. (1972). Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 96–110). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: WSPS.
- Lipkowski, O. (1985). Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 11–22). Warszawa: WSPS.
- Pańczyk, J. (1997). *Istniejemy już 3/4 wieku. Jesteśmy najstarszą uczelnią pedagogiczną w kraju*. Gazeta Uczelniana. Wydanie Jubileuszowe. 75 lat PIPS–WSPS. Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E., Janeczko, R. (1985). Działalność pedagogiczna. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 49–68). Warszawa: WSPS.
- Wroczyński, R. (1972). Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 43–55). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Zawieyski, J. (1971). Maria Grzegorzewska. *Więź*, 6, 3–23.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa

WKŁAD MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ. „O TYM, NA CZYM POLEGA GENIUSZ DOBROCI”

Działalność organizacyjna i dydaktyczna w Polsce (cd.)

Państwowy Instytut Nauczycielski, założony przez Grzegorzewską przy współudziale Władysława Radwana w 1930 r., był jedyną w okresie międzywojennym wyższą uczelnią przeznaczoną „dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych, posiadających poza wykształceniem średnim pedagogicznym ukończony 1-roczy wyższy kurs nauczycielski i wyróżniających się twórczym, refleksyjnym stosunkiem do własnej działalności”, od których oczekiwano w przyszłości pozytywnego wpływu na środowisko ich pracy (Domański 1972, s. 112). Opracowując koncepcję tej uczelni, Grzegorzewska oparła się na projekcie tzw. pracy rozszerzonej (nawiązującym do modelu współpracy z absolwentami, przyjętym w Państwowym Instytucie Pedagogicznym), któremu miały służyć następujące cele kształcenia: „przekrystalizowanie osobowości słuchaczy; wzbogacenie zasobów kulturalnych i spotęgowanie aktywności życia duchowego; ustalenie elementów kultury naukowej – wdrożenie do rzetelnej krytycznej postawy wobec zagadnień i zadań; pogłębienie wykształcenia w zakresie naukowych podstaw pracy pedagogicznej; pogłębienie zrozumienia praktycznych zagadnień zawodowych i wzbogacenie wiedzy w tym zakresie” (Radwan 1934, s. 15). Cele te osiągnęto za pomocą specjalnego programu, obejmującego następujące grupy wzajemnie ze sobą powiązanych przedmiotów: przed-

mioty dające podstawy naukowe (takie jak wybrane zagadnienia z filozofii, pedagogiki, psychologii, socjologii, ekonomii, prawa i higieny społecznej); przedmioty wiążące się z praktyką nauczania i wychowania; przedmioty wprowadzające w zagadnienia kultury i estetyki (np. kultura żywego słowa, historia sztuki, historia muzyki itp.); lektorat jednego z języków obcych (Domański 1972, s. 113). Podstawową formą pracy oprócz wykładów i seminariów, opartych „na samodzielnej pracy słuchaczy, rzetelnej i wyczerpującej literaturze, a często i na samodzielnych badaniach”, były wyprawy do szkół eksperymentalnych, placówek opieki społecznej, zakładów pracy, na wystawy, koncerty, przedstawienia teatralne, filmy, umożliwiające podobnie jak w prowadzonym równoległe PIPS znakomite powiązanie teorii z praktyką (tamże, s. 113–114). Inną charakterystyczną właściwością omawianej uczelni było akcentowanie swobody i poszanowanie indywidualności każdego studenta, przejawiające się w dawaniu mu prawa wyboru własnej drogi życiowej, zainteresowań, a nawet problemów, nad którymi chce pracować. Z tego powodu zrezygnowano z egzaminów i kolokwium, zastępując je takimi formami kontroli pracy słuchaczy, które odwoływały się do zaufania zobowiązującego do dyscypliny wewnętrznej, odpowiedzialności i samokontroli (np. referatami, udziałem w dyskusjach, rozmowami z profesorami) (tamże, s. 114–115). Wprowadzając takie zasady, Grzegorzewska zdawała sobie sprawę z tego, że dwa lata studiów zakończone pracą dyplomową stanowią „zaledwie impuls do dalszej działalności samokształceniowej”, której z pewnością będzie sprzyjać utrzymywanie łączności absolwentów z macierzystą uczelnią oraz solidarne i przyjazne zjednoczenie nauczycieli, „przenikniętych ideą szerzenia oświaty” (Tomasik, Janeczko 1985, s. 62). O prawdziwości przytoczonej tezy przekonała się

w maju 1935 r. po odwołaniu jej z funkcji dyrektora¹. Kiedy na jej miejsce powołano wysokiego urzędnika Ministerstwa Oświaty Karola Makucha, który przyczynił się do jej zwolnienia i „który nie dorastał do powierzonego mu stanowiska”, na znak protestu wszyscy profesorowie złożyli rezygnację z pracy, co spowodowało likwidację Instytutu. Wcześniej jednak na wyraźną prośbę Grzegorzewskiej, zaniepokojonej losem studentów, zgodzili się na udział w egzaminach końcowych. Jak twierdził Domański, mimo że z Instytutu pozostała wyłącznie nazwa, jego idei nie udało się zniszczyć. Chociaż nie dawał on „żadnych uprawnień, nie otwierał drogi do awansu”, jego wpływ „był widoczny w szkołach i wśród nauczycieli lat międzywojennych, w latach okupacji, gdy szkoła zesłała w podziemia, i w latach odbudowy oświaty po wojnie. Wielu absolwentów zdało egzaminy magisterskie i doktorskie. Z uczelni tej wyszli ludzie o umysłach niezależnych, ludzie twórczy, inicjatorzy nowych metod wychowania i nauczania, działacze społeczni i związkowi, pracownicy nauki, ludzie, którzy zdali egzamin w trudnych i burzliwych czasach swojej epoki” (Domański 1972, s. 118–119). Ich reprezentantem był prof. pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego Ludwik Bandura, według którego „uczelnia ta była niewątpliwie oryginalnym polskim dorobkiem w dziedzinie kształcenia na-

uczycieli, który nie miał odpowiednika w świecie. Nie była to uczelnia masowa. Jedynie nieliczni wybrani mieli to szczęście w niej się kształcić². A mimo to była to uczelnia daleka od jakiegokolwiek elitaryzmu. Jej absolwenci wracali na swoje dawne stanowiska, ale pogłębiwszy swą osobowość, szerzyli kulturę pedagogiczną wśród najbliższego otoczenia nauczycielskiego, a działając w swym środowisku, usiłowali je przekształcić, podnosząc poziom jego życia. Był więc Instytut szkołą wiodącą, w najlepszym tego słowa znaczeniu. Miał słuchaczy niewielu, ale przez nich promieniował na cały kraj. Instytut był uczelnią pionierską – uczył przecież nie przystosowania się do zastanych warunków życia, ale wskazywał na rozwój człowieka, który dokonywać się może tylko przez działanie kształtujące otaczające życie. Był więc szkołą przygotowującą do przyszłości. Był też Instytut uczelnią wybitnie humanistyczną. Humanizm ten wyrażał się nie tylko w treściach nauczania, ale i w kształceniu najgłębszych wartości ludzkich” (Bandura 1966, s. 12).

W nieco innych okolicznościach powstała kolejna instytucja kształcenia młodych kadr pedagogicznych, związana z Grzegorzewską, jaką była Katedra Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Gdy w 1958 r., pod wpływem wielokrotnych sugestii różnych naukowych środowisk pedagogicznych, ówczesny dziekan prof. Ryszard Wroczyński zaproponował Grzegorzewskiej utworzenie i objęcie kierownictwa w/w Katedry, „pedagogika specjalna była już dyscypliną naukową o zwartej koncepcji teoretycznej i sprecyzowanych podstawach metodologicznych”. Jej wej-

¹ Dymisja Grzegorzewskiej ze stanowiska dyrektora PIN była spowodowana według Domańskiego (1972, s. 118) rzekomą działalnością „rozkładową”, zaś według Doroszewskiej (1972, s. 22) ujemnym oddziaływaniem na nauczycieli związanym z uczeniem ich krytycznego myślenia. Inną wersję wyjaśniającą ten fakt podaje Żemis (1970), który mówi o rozszerzeniu się tendencji faszystowskich na wszystkie dziedziny życia w Polsce, wobec których dydaktyczno-wychowawcza działalność Grzegorzewskiej oraz jej humanistyczna koncepcja programowa realizowana w PIN została oceniona przez władze oświatowe jako destrukcyjna.

² PIN ukończyło 178 osób, którzy przez długie lata od zakończeniu studiów utrzymywali silną łączność z wykładowcami, podtrzymywaną m.in. przez zjazdy absolwentów – sześć takich zjazdów odbyło się w latach 1933–1938 oraz dwa w 1959 i 1964 roku.

ście do kręgu dyscyplin uniwersyteckich z jednej strony było przejawem ogromnego uznania dla dorobku naukowego Grzegorzewskiej, z drugiej stwarzało szanse poszerzenia jej możliwości badawczych oraz kształcenia pedagogów specjalnych na poziomie akademickim (Tomasik, Janeczko 1985, s. 63–64).

Zdaniem Tomasik i Janeczko założenia działalności naukowej Katedry były zbliżone do założeń przyjętych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, gdyż odzwierciedlały „ówczesny stan teorii pedagogiki specjalnej zarówno w zakresie badań i określonego języka tejże teorii, jak też zbioru twierdzeń i hipotez oraz metod ich uzasadniania” (tamże, s. 64–65). Choć Grzegorzewska uznawała działalność naukową za podstawową działalność Katedry, nie udało się jednak jej rozwinąć w pełni z powodu zamkniętych zespołów poszczególnych katedr nie ułatwiających kontaktów niezbędnych dla prac naukowych. Wobec tego realizowała je we współpracy z Instytutem Pedagogiki Specjalnej oraz Sekcją Kompensacji Zmysłów PAU (Doroszevska 1972, s. 130–131). Z podobnymi trudnościami zatknęła się także przy organizacji dydaktyki w nowej placówce. Tworząc PIPS oraz PIN „miała niemal całkowitą swobodę wybierania form uznanych przez siebie za celowe w kształceniu nauczycieli-wychowawców. Organizując Katedrę Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie była skrupowana istniejącym już trybem i formą studiów uniwersyteckich, do których miała dostosować swoją koncepcję” (tamże, s. 122).

Koncepcja ta ze względu na zróżnicowanie studentów zakładała dwutorowy przebieg działalności dydaktycznej. Pierwszy tor wytyczała konieczność szerzenia znajomości pedagogiki specjalnej wśród wszystkich studentów przygotowujących się do zawodu pedagoga, niezależnie od obranej specjalizacji. Takie podejście wynikało z przeświadczenia Grzegorzewskiej, że podstawy tej wiedzy są niezbędne dla każdego nauczyciela i wychowawcy, nawet pracującego z dziećmi tzw. normalnymi,

mi, gdyż umożliwiają dostrzeżenie u nich rozpoczynających się odchylenia od normy i podjęcie działań korekcyjnych lub skierowanie do właściwego specjalisty. Ponadto, zdaniem Doroszevskiej, Grzegorzewska „zawsze stała na stanowisku, że pedagogika specjalna wskutek trudnych zadań i warunków, w jakich musi działać, siłą rzeczy winna mieć szczególnie wyostrome spojrzenie na dziecko i właściwe mu potrzeby, musi stosować metody pracy maksymalnie indywidualizujące i maksymalnie racjonalne, dostosowując się każdorazowo do dobrze poznanych, indywidualnych mechanizmów poznawczo-emocjonalnych dzieci. Taki podstawowy charakter pracy obowiązujący pedagoga specjalnego może i powinien uwrażliwiać również pedagoga „ogólnego” na te sprawy, które w zakresie pedagogiki specjalnej są tak silnie akcentowane” (tamże, 1972, s. 124).

Drugi tor był skierowany na właściwe przygotowanie studentów specjalizujących się w poszczególnych kierunkach pedagogiki specjalnej. Początkowo mieli oni do dyspozycji trzy grupy specjalizacyjne, a mianowicie upośledzenia zmysłowe; przewlekłe choroby somatyczne, nerwowe i psychiczne; oraz niedostosowanie społeczne na tle środowiskowym, do których pod wpływem narastającego zainteresowania studentów został dołączony dział głuchych i niewidomych.

Taki podział wyznaczał następujący przebieg studiów: wszyscy studenci Wydziału Pedagogicznego zobowiązani byli do uczestnictwa w prowadzonych przez Grzegorzewską tzw. wykładach kursowych z pedagogiki specjalnej obejmujących całokształt problematyki tej dyscypliny (obowiązkowych dla trzeciego roku) oraz w wykładach z zakresu wybranych zagadnień pedagogiki specjalnej (obowiązkowych dla czwartego roku). Wykłady te były połączone z ćwiczeniami, które na trzecim roku miały charakter hospitacji poszczególnych zakładów dla różnych upośledzeń, natomiast na czwartym roku odbywały się w gmachu Uniwersytetu i służyły pogłębieniu problematyki wy-

kładów. Ponadto program studiów obejmował wykłady z zakresu neurologii oraz psychopatologii ogólnej i dziecka, organizowane w Klinice Psychiatrycznej w Pruszkowie.

Natomiast dla studentów specjalizujących się w określonych kierunkach pedagogiki specjalnej Grzegorzewska wprowadziła obowiązkowe wykłady z zakresu kryminologii, metodyki nauczania dzieci upośledzonych umysłowo oraz wybranych problemów z profilaktyki. Wykłady te również połączone były z zajęciami praktycznymi, które na czwartym roku przyjmowały postać ćwiczeń proseminaryjnych pogłębiających wiedzę z zakresu wybranej specjalizacji, hospitacji różnych typów szkół i zakładów dla dzieci o określonym typie upośledzenia oraz wykładów kierowników hospitolowanych placówek prezentujących ich osiągnięcia, a na piątym roku – postać hospitacji jednej wybranej placówki służącej głębszemu poznaniu stosowanych metod dydaktycznych i wychowawczych, zajęć z dziećmi wprowadzonych pod opieką asystenta, pracy nad studium przypadku (tamże, s. 122–127).

Katedrą Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym UW Grzegorzewska kierowała do momentu przejścia na emeryturę w 1960 roku. Znacznie dłużej, bo aż do 1967 r., czyli przez 45 lat pracowała na stanowisku dyrektora w PIPS. Mimo pogarszającego się stanu zdrowia w obu wymienionych uczelniach niemal do końca życia prowadziła wykłady kursowe z pedagogiki specjalnej.

O tym, jak ogromne znaczenie miało dla niej krzewienie wiedzy z tego zakresu, świadczą np. wielokrotnie ponawiane próby rezygnacji z pracy w Państwowym Instytucie Nauczycielskim na długo przed jej dymisją. Choć Grzegorzewska lubiła i doceniała pracę w tej uczelni, wierzyła w jej sens i wielką przyszłość, a jej poglądy na kształtowanie osobowości nauczyciela znajdowały tam doskonale praktyczne zastosowanie, z powodu wyrzutów sumienia wywołanych zaniedbywaniem „anor-

malnych” naciskała na swego zastępcę Radwana, aby zechciał przejąć od niej funkcję dyrektora. Wysłała nawet w tej sprawie do niego list (opatrzonej datą 25.III.1932 r.), który rzuca pewne światło na problemy, z jakimi się borykała kierując równocześnie dwoma placówkami. „Niech mi Pan wierzy, że to co piszę, jest wynikiem długiej analizy i rozmyślań. Pan na pewno nie wie, a więc i nie docenia Pan wartości tego, jak strasznym jest samopoczucie człowieka, który wyraźnie zaniedbał dziedzinę, w której od szeregu lat pracował, przeszedł na nowe pole pracy i widzi teraz, jak tam dużo jest jeszcze do zrobienia, jak marnieją wysiłki jego pracy dawniejszej, jak wprost niemoralnie postąpił wobec wszystkich swoich współpracowników, którzy sami jeszcze rady sobie w tej dziedzinie dać nie mogą, a wiedzą, że ten współpracownik, który ich do tej pracy inicjował, zachęcał i wdrażał, wierząc w jej doniosłą celowość – usunął się wyraźnie od niej na bok i duszą całą pracować zaczyna w innej placówce. A tam jest moc jeszcze zasadniczych zupełnie zagadnień do rozwiązania, zagadnień, bez których naprzód pójść nie można. Trudno pisać o tym, ale tak mnie to dręczy teraz, że wyrazić niepodobna. Jeszcze parę lat muszę całkowicie poświęcić się anormalnym, potem będzie już więcej wyrobionych ludzi, wyraźniej spojrzysz się na wiele zagadnień – i wtedy można będzie trochę się od tej pracy odsunąć – ale nie teraz jeszcze, stanowczo!” (za: Tomasik 1998, s. 232).

W życiu Grzegorzewskiej nie było jednak miejsca na odpoczynek. Było ono wypełnione różnorodną pracą, której, jak się zwierzała na kilka miesięcy przed śmiercią, nie można zróżnicować na społeczną, naukową, czy ekonomiczną. „Zwyczajnie, interesował mnie ważny, lecz zaniedbany problem społeczny – sprawa rewalidacji społecznej wszystkiego rodzaju upośledzonych, zajęcie się ich losem i zrozumienie tej, jakże ważnej, kwestii społecznej; powzięłam więc jako wyraźny cel mojej działalności pracę w tym kierunku” (za: Doroszevska 1967, s. 214). Oczywiście, jak podaje

Lipkowski, w poszczególnych okresach jej życia w Polsce „dominowały różne zadania i kierunki działania” uwarunkowane zmieniającą się w kraju sytuacją oświatową, ekonomiczną lub polityczną. Najczęściej dotyczyły one osób niepełnosprawnych, ale nie zawężyła się tylko do tej populacji, bowiem w centrum jej zainteresowań był każdy człowiek potrzebujący szczególne pomocy (Lipkowski 1985, s. 15). Z tego względu tuż po I wojnie, wraz z innymi działaczami oświatowymi, Grzegorzewska, (najpierw jako członek, a następnie jako przewodnicząca Wydziału Pedagogicznego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), zaangażowała się w akcje protestów przeciwko niskiemu poziomowi nauczania dzieci wiejskich. Gdy podjęła pracę w resorcie oświaty, odwiedzała szkoły wiejskie, szczególnie w województwach najbardziej zaniedbanych, zbierając materiały uzasadniające jej starania o poprawę nauczania dzieci wiejskich (tamże, s. 16). Również była jednym z najbardziej aktywnych członków Komisji Obrony Szkoły Jednolitej, założonej w 1923 r. przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Średnich, której celem było organizowanie akcji uświadamiających społeczeństwu konieczność wprowadzenia „szkoły powszechnej, jednolitej, wysoko zorganizowanej, dostępnej do najwyższych szczebli dla całej młodzieży” (Wroczyński, 1972, s. 47).

Jednakże najważniejszym kierunkiem działań, będącym przedmiotem żywej troski Grzegorzewskiej aż do końca jej aktywności zawodowej, było upowszechnianie nauczania dzieci niepełnosprawnych oraz walka o lepsze warunki ich życia i rozwoju, realizowana poprzez organizację szkół specjalnych, przygotowanie nauczycieli i wychowawców do pracy w tych szkołach oraz zakładanie i aktywne uczestnictwo w pracach różnych stowarzyszeń i organizacji społecznych. Wśród tych organizacji znaczącą rolę odgrywało „Ognisko Szkolne”, założone przez Grzegorzewską w 1923 r. przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej w celu podtrzymania kontaktów z absolwentami tej uczelni. Z inicjatywy

tego Ogniska w 1924 r. została powołana Sekcja Szkolnictwa Specjalnego, która była przeznaczona nie tylko dla absolwentów PIPS, ale również dla innych osób interesujących się problematyką niepełnosprawności i chętnych do wymiany doświadczeń związanych z pracą zawodową. Grzegorzewska, której powierzono kierowanie Sekcją, spotykała się z nauczycielami pracującymi w terenie, prezentując wyniki prowadzonych przez siebie badań. Zorganizowała dwa Polskie Zjazdy Nauczycieli Szkół Specjalnych. Na I Zjeździe, który odbył się w Warszawie w 1925 r., wygłosiła referat dotyczący „Archiwum Szkolnictwa Specjalnego”³, podkreślając znaczenie gromadzenia prac dziecięcych i specjalnych pomocy naukowych niezbędnych w pracy z dziećmi upośledzonymi, natomiast na II Zjeździe, w 1934 r., dzieliła się refleksjami na temat „Metody ośrodków zainteresowań z punktu widzenia przystosowania jej do wychowania upośledzonych umysłowo”. Poczyniła też pewne przygotowania do zaplanowanego na listopad 1939 r. III Zjazdu, który jednak nie odbył się z powodu działań wojennych (Kornet 1985a, s. 36–41). Zjazdy te, podobne jak zjazdy absolwentów Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, nie były wyłącznie spotkaniami towarzyskimi, ale prawdziwymi posiedzeniami naukowymi, służącymi zarówno lepszej organizacji szkolnictwa (w tym przypadku specjalnego), jak i rozwojowi metod nauczania i wychowania. Podobny charakter miały również wakacyjne kursy dla nauczycieli szkół specjalnych, do których Grzegorzewska przywiązywała wielką wagę, traktując je jako „istotny element akcji oświatowej, przyczyniającej się do podnoszenia poziomu wiedzy i rozszerzenia horyzontów myślowych nauczycieli”. Na pierwszym z takich kursów, zorganizowanym przez nią w 1932 r., wygłosiła cykl wykładów dotyczących „selekcji

³ Przekształconego w późniejszym czasie w Muzeum Szkolnictwa Specjalnego, a następnie w Muzeum Pedagogiki Specjalnej.

anormalnych, dróg poznania dziecka anormalnego, przeglądu pracy szkolnej nad upośledzonymi umysłowo w niektórych krajach Europy” (tamże, s. 41). Na temat „opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i za granicą” wypowiadała się także w 1927 r. na zjeździe psychiatrów polskich w Kocborowie, podczas którego apelowała do zebranych „o wejście we współpracę z psychologami i pedagogami w sprawie naukowego opracowania zagadnienia klasyfikacji dzieci anormalnych”, dając dowód przenikliwości w dostrzeganiu potrzeb pedagogiki specjalnej (tamże, s. 37). W tym samym roku brała udział w IV Kongresie Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Locarno, poświęconym problematyce „wolności w wychowaniu”, na którym nie tylko dzieliła się wiedzą dotyczącą potrzeb dzieci upośledzonych, ale również doprowadziła do powołania Polskiej Sekcji Ligi Nowego Wychowania (tamże, s. 37–38). Uczestniczyła także w konferencjach popularyzujących problemy pedagogiki specjalnej wśród szerokiego ogółu społeczeństwa. W 1928 roku wygłosiła odczyt o zadaniach nauczyciela-wychowawcy „Nowej Szkoły”, transmitowany przez Polskie Radio oraz uczestniczyła w cyklu zbiorowych odczytów na temat „Dziecka przed sądem” zorganizowanych w Warszawie przez Komisję Propagandy Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom. W 1929 r. brała udział w konferencji publicznej zorganizowanej w Warszawie przez Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych, Robotnicze TPD i Towarzystwo Klubów Kobiet Pracujących, dotyczącej zmiany istniejących stosunków w zakładach dla dzieci moralnie zagrożonych, gdzie wystąpiła z referatem o „Organizacji opieki wychowawczej dla nieletnich moralnie zaniedbanych”. W 1935 r. była delegatką Ministerstwa WRiOP na trzy Kongresy zorganizowane przez Belgijską Radę Nauczania, a mianowicie na Kongres Opieki nad Dzieckiem, Kongres Wychowania Rodzinnego i Kongres Nauczania, na których przedstawiła sprawozdania ze stanu pedagogiki spe-

cialnej w Polsce. W 1937 r. uczestniczyła w zorganizowanym w Warszawie bardzo oryginalnym jak na owe czasy Międzynarodowym Kongresie Esperantystów, na którym wygłosiła referat pod tytułem „Nauczyciel niewidomy, jego przygotowanie i wartość pracy w szkole dla niewidomych”, zaś w następnym roku uczestniczyła w I Ogólnopolskim Kongresie Dziecka, na którym zgłosiła szereg wniosków uzasadniających konieczność poprawy sytuacji dziecka upośledzonego. Została też Członkiem Wydziału Wykonawczego Międzynarodowego Towarzystwa Pedagogiki Leczniczej, stawiającego sobie za cel „propagowanie założeń pedagogiki leczniczej, wymianę myśli w tej dziedzinie oraz organizowanie kongresów” (tamże, s. 41–42). Tym co niezwykle ułatwiało popularyzację powyższych zagadnień była działalność publicystyczna Grzegorzewskiej. Jak wiadomo, już w 1924 r. założyła ona i redagowała dwa czasopisma związane z Sekcją Szkolnictwa Specjalnego, a mianowicie „Szkołę Specjalną” oraz „Bibliotekę Pedagogiki Leczniczej”⁴. W latach 1930–1934 redagowała także pierwsze polskie czasopismo psychologiczne, jakim było „Polskie Archiwum Psychologii”⁵, założone w 1926 r. przez J. Joteyko w celu publikacji prac z zakresu psychologii teoretycznej i stosowanej.

Wraz z wybuchem II wojny światowej zaszły ogromne zmiany w życiu Grzegorzewskiej. Z powodu zamknięcia przez okupanta PIPS nie mogła ona w pełni kontynuować dotychczasowej działalności naukowo-dydaktycznej, skupiła się więc na działalności społecznej. Już we wrześniu 1939 r. podjęła pracę jako sanitariuszka w szpitalach wojskowych oraz przystą-

⁴ Grzegorzewska redagowała „Bibliotekę Pedagogiki Leczniczej” do 1933 r., popularyzując niektóre z zamieszczonym w nim artykułów w formie broszur, prezentujących najnowsze osiągnięcia pedagogiki specjalnej.

⁵ Od 1938 r. noszące nazwę „Psychologii Wychowawczej”.

piła do tworzenia nowych szpitali Czerwonego Krzyża. W okresie od 11.X.1939 do 1.VIII.1944 zatrudniła się jako nauczycielka szkoły specjalnej mieszczącej się w Warszawie przy ul. Tarczyńskiej 27, pełniąc jednocześnie w czasie wolnym dyżury w zakładzie dla dzieci niepełnosprawnych. Od 1940 r. prowadziła selekcję dzieci do szkół specjalnych. Na zlecenie Komendy Głównej Armii Krajowej badała także kandydatów do pracy konspiracyjnej pod kątem ich możliwości i przydatność do wykonywania konkretnych zadań. Równolegle uczestniczyła w tajnych pracach oświatowych Delegatury Rządu, z ramienia której w latach 1942–1944 prowadziła roczne tajne studium, przygotowujące specjalistów w zakresie kształcenia nauczycieli oraz wykladała w tajnie działającym Instytucie Pedagogicznym ZNP, Uniwersytecie i Ludowym Instytucie Oświaty i Kultury. Ponadto opracowywała programy umożliwiające samokształcenie, które wraz z odpowiednimi książkami wysyłała nauczycielom przebywającym obozach jenieckich (Kornet 1985b, s. 43–44). Przez cały czas wojny należała do Głównego Komitetu Pomocy Żydom, gdzie znana była pod pseudonimem „Narcyza”. W czasie Powstania Warszawskiego Grzegorzewska, która wcześniej odbyła przeszkolenie wojskowe i sanitarne, działała w patrolu sanitarnym na Ochocie, przenosiła broń, kolportowała prasę podziemną, w swoim mieszkaniu organizowała konspiracyjne zebrania. Nie trwało to jednak długo, gdyż 10.VIII.1944 została wywieziona przez Niemców do obozu przejściowego w Pruszkowie, skąd udało się jej zbiec do Zalesia Dolnego, gdzie spędziła resztę okupacji, pracując jako nauczycielka w miejscowej szkole podstawowej.

Po wojnie Grzegorzewska zajęła się w pierwszej kolejności odbudową PIPS, który rozpoczął swoją działalność już 1.XII.1945 roku. Wyniszczenie przez okupanta wielu nauczycieli akademickich powodowało konieczność angażowania do pracy osób bez odpowiednich kwalifikacji. Grzegorzewska, dostrzegając po-

trzebę prowadzenia masowego dokształcania nauczycieli, organizowała dla nich wyższe kursy nauczycielskie i trzyletnie instytuty pedagogiczne⁶ (Kirejczyk 1972, s. 142). Jako przewodnicząca Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP uczestniczyła też w wielu kursach oświatowych i zjazdach. W 1947 r. opracowała projekt rocznego kursu dla pracowników Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, zorganizowała w zniszczonej Warszawie Pierwszy Ogólnopolskie Zjazd w sprawie literatury dla dzieci⁷, uczestniczyła w Konferencji Rejonowej na Grochowie na temat prac UNESCO i Ligi Nowego Wychowania oraz w Komitecie uczczenia pamięci Janusza Korczaka. W 1948 r. uczestniczyła w posiedzeniu dotyczącym zabawki dla dzieci przewlekle chorych, kalekich i niewidomych (Tomasik 1998, s. 121–128). Wygłaszała referaty na konferencjach. Redagowała kwartalnik „Ruch Pedagogiczny”⁸ i „Archiwum Pedagogiczne” oraz współpracowała z „Pracą Szkolną” i redakcją „Biuletynu Konferencji Rejonowych”.

W pierwszej połowie lat 50. zaczęły się piętrzyć różnego rodzaju trudności w rozwoju Instytutu Pedagogiki Specjalnej zmierzające do ograniczenia jego działalności. Zmieniono jego nazwę na Studium Nauczycielskie Pedagogiki Specjalnej, zmieniono też nazwy poradni oraz ograniczono zakres ich pracy. Studium zostało formalnie pozbawiono funkcji naukowej i badawczej, skutkujące ograniczeniem środków finansowych na cele nie wiążące się

⁶ Takie Instytuty zostały powołane w Warszawie już w roku 1945, we Wrocławiu i w Katowicach – w roku 1946.

⁷ W latach powojennych pilnym zadaniem społecznym było ratowanie dzieci nie tylko od nędzy fizycznej, ale i moralnej, z czym wiązała się według Grzegorzewskiej konieczność odrodzenia kultury poprzez umożliwienie im dostępu do literatury dziecięcej (Bandura 1972, s. 41).

⁸ Założony w 1912 r. przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

bezpośrednio z działalnością dydaktyczną. Znacznie wcześniej przestała ukazywać się „Szkoła Specjalna” oraz zamknięta została Sekcja Szkolnictwa Specjalnego (Lipkowski, 1983, s. 61). W 1955 r. oficjalnie ograniczone zostało stosowanie metody ośrodków pracy, które przez ówczesne władze oświatowe były traktowane jako „burżuazyjne naleciałości” niezgodne z pedagogiką socjalistyczną⁹ (Bandura, 1967, s. 3). W 1956 r. Grzegorzewska, nad którą nie wisiało zagrożenie utraty funkcji dyrektora PIPS, wydelegowana przez Ministerstwo Oświaty wyjechała na trzy tygodnie do Moskwy „w celu poznania radzieckiego modelu szkolnictwa specjalnego”. Po okresie rocznej rekonwalescencji związanej z przebyciem zawałem serca, już jako tytularny profesor zwyczajny¹⁰, przy pomocy Doroszewskiej przez dwa lata kierowała pierwszą w Polsce Katedrą Pedagogiki Specjalnej utworzoną w Uniwersytecie Warszawskim. W 1960 r. „przeniesiona w stan spoczynku, rezygnuje jednak z emerytury, aby dalej pracować w PIPS-ie” (Kornet 1985b, s. 46). W tym samym roku została członkiem Prezydium Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem; razem z Doroszewską udała się w celach naukowych do Włoch, Francji, Belgii i Szwajcarii; uczestniczyła w Międzynarodowym Kongresie l'UMOSEA w Rzymie, dotyczącym organizacji procesu wychowawczego; zwiedzała zakłady dla niedostosowanych społecznie; brała udział w Międzynarodowym Koloquium w Centre International de l'Enfance w Paryżu, gdzie wygłosiła referat na temat współpracy nauczyciela z lekarzem; oraz w Międzynarodowym Zjeździe Bureau International de l'Enfance w Genewie, dotyczącym szkolnictwa specjalnego.

⁹ Metoda ta opracowana przez Owidiusza Decroly'ego, zaadoptowana przez Grzegorzewską do warunków szkoły polskiej, była powszechnie stosowana do 1951 roku.

¹⁰ Tytuł naukowy profesora uzyskała 24.I.1957 (Tomasik, Janeczko, 1985, s. 64).

Do ostatnich chwil życia czynnie działała społecznie w Polskim Związku Głuchych oraz w Polskim Związku Niewidomych, a także w stowarzyszeniach społecznych, zajmujących się opieką nad niedostosowanymi społecznie, upośledzonymi umysłowo i fizycznie (tamże, s. 46–47). Mimo że współpracowała z wieloma instytucjami, najbliższy jej sercu był Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, o czym świadczy treść testamentu¹¹, w którym w następujący sposób argumentuje swoją troskę o jego dalsze losy: „Instytut to dzieło życia mojego. Włożyłam w tę pracę wszystko, co mogłam i jak mogłam. Wierzę w wartości społeczne Instytutu i pragnę, aby się rozwijał w kierunku odpowiedzi na różne potrzeby człowieka w jakiś sposób upośledzonego czy wykołojonego” (za: Tomasik, 1998, s. 302).

Bibliografia

- Bandura, L. (1966). *Czym był Państwowy Instytut Nauczycielski*. Biuletyn Komisji Absolwentów PIN w Warszawie, 1930–1936. Warszawa, druk powielony.
- Domański, F. (1972). Państwowy Instytut Nauczycielski z lat 1930–1935 i jego zadania. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 111–120). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Doroszewska, J. (1967). *Maria Grzegorzewska wśród nas. Szkoła Specjalna*, 3, 210–217.
- Doroszewska, J. (1972). *Maria Grzegorzewska jako twórca Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego*. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 121–132). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Kirejczyk, K. (1972). *Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej*.

¹¹ Jego pierwszej wersji z dnia 24.XI.1964 roku.

- W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 135–144). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Kornet, G. (1985a). *Działalność w okresie międzywojennym*. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 33–42). Warszawa: WSPS.
- Kornet, G. (1985b). *Okres II wojny światowej w Polsce Ludowej*. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 43–47). Warszawa: WSPS.
- Lipkowski, O. (1985). Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 11–22). Warszawa: WSPS.
- Radwan, W. (red.) (1934). *Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego*. Warszawa: PIN.
- Tomasik, E. (1998). *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E., Janeczko, R. (1985). *Działalność pedagogiczna*. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 49–68). Warszawa: WSPS.
- Wroczyński, R. (1972). *Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej*. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* (s. 43–55). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Żemis, S. (1970). *Maria Grzegorzewska – Działaczka, Uczona, Pedagog. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 31–33.

ZASŁUŻENI 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 psy-

chologię. 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. Hanselmanna i P. Moora.

Maria Żebrowska, która podjęła się analizy dorobku naukowego Grzegorzewskiej (obejmującego 150 prac, w tym 22 pozycje obcojęzyczne³), 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 psychologicznych, do jakich należała rozprawa

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).

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 „poczuciu, 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 przesądzać 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 nieznaną psychologię oraz świata widzialnego. Jej zdaniem najcenniejsze materiały zwykle pochodzą od inteligentnych i obeznaną 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 m.in. 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 przesadzają 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

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

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 (adäquat⁵), nie w znaczeniu bezwzględnym, lecz w znaczeniu tych czynności wzrokowych, które dają się zastąpić przez łączne działanie innych zmysłów, aby 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

⁵ Adäquat – z jęz. francuskiego, oznacza odpowiedni, przystosowany, dopasowany.

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 P. Villeya (1924) opublikowanej we Francji, znalazła się również monografia M. Grzegorzewskiej. Z wcześniejszych opracowań na uwagę zasługują *Studia nad psychologią niewidomych* T. Hellera (1895).

probiernem 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).

Dokonując oceny omawianej monografii, Baley (1932) zwrócił uwagę również na jej duże znaczenie praktyczne dla osób opiekujących się niewidomymi, pozabawionych 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 osiągnięcia wysokiej sprawności w posługiwaniu się pismem Braille’a, rozwijania myślenia przez analogię, 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 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,

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.

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 (Zabczyńska 1985, s. 71).

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 głuchociemnymi* (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 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 głuchociemnych* (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 Emanuela 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 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 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

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

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 wyostrozonym innym narządem zmysłowym, np. dotykiem, jak sądzono dawniej, ale wytworzeniem pewnych struktur, które zastępują czynności wzrokowe przez łączne działanie innych zmysłów (Grzegorzewska 1959a). 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 pogładowe, najważniejsze źródło jasnych i wyraźnych

wyobrażeń. Zalecała więc tworzenia warunków kompensujących brak możliwości odbioru bodźców dźwiękowych przez rozszerzenie możliwości odbioru pozostałych analizatorów (Grzegorzewska 1959b).

Podobny tok rozumowania stosowała Grzegorzewska również w odniesieniu do dzieci chorych. W artykule redagowanym wspólnie z J. 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).

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 umy-

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

słowo, 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 odchyżeń 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 anor-*

malnego w studiach nauczyciela (1933/34), *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela* (1938)¹⁴, *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, 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

¹⁴ Stanowiącej streszczenie obszernego studium, które w formie rękopisu, przed wydrukowaniem, razem z II tomem *Psychologii niewidomych* oraz opracowaniem pt. *Spoleczne 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.

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

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 czasopiśmie pedagogicznym (Grzegorzewska 1964), ale również programy zjazdów nauczycieli czy absolwentów¹⁶.

Grzegorzewska w programach kształcenia nauczycieli zawsze podkreślała znaczenie 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 szcunkiem 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).

¹⁶ Patrz: Biuletyn Komisji Absolwentów PIN. Warszawa 1963.

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. Profesor 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 uczniem, 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 prison*. 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. Mitrega.
- 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 słyszących. *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. *Szkola Specjalna*, 3, 228–229.
- Wroczyński R. (1972). Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. W: J. 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.
- 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.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa

WKŁAD MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „O TYM, NA CZYM POLEGA GENIUSZ DOBROCI”

Część V. Obraz Marii Grzegorzewskiej w oczach współczesnych

Dokonując refleksji nad życiem i działalnością Marii Grzegorzewskiej, nie można się uchylić od nakreślenia jej sylwetki jako człowieka. Obraz ten wyłania się z materiałów biograficznych rozproszonych w różnych książkach i czasopismach, z dokumentów i materiałów archiwalnych przechowywanych w APS-ie, z licznych świadectw zawartych we wspomnieniach osób, które miały z nią osobiste kontakty, a także z listów pisanych przez nią i do niej. Pokażny, bo liczący ponad 6 tysięcy zbiór listów, powstałych głównie po drugiej wojnie światowej, zachował się w Muzeum Marii Grzegorzewskiej w APS-ie¹ oraz w archiwum PAN. Jak podaje S. Mauersberg (1998, s. 5), listy te poruszające „różne sprawy dotyczące rzeczy wielkich i małych, przyziemnych i podniebnych, intymnie osobistych i publicznych”, stanowią bardzo cenny, ale „kłopotliwy materiał źródłowy”. Stąd konieczność uzupełnienia go o informacje pochodzące z bardziej obiektywnych opracowań.

O tym, jak trudny i ryzykowny jest zamiar pisania o Grzegorzewskiej, świadczy

wypowiedź Jerzego Zawieyskiego², który, snując refleksję nad jej życiem i osobą, podkreślał „oddziaływanie i promieniowanie jej osobowości” na ludzi. Twierdził, iż mógłby „w tym względzie powołać się na świadków, liczne grupy jej słuchaczy, współpracowników i przyjaciół, wśród których znaleźliby się filozofowie, psychologowie, pedagodzy, artyści, chłopci, zwłaszcza górale, działacze polityczni lewicy, uczeni cudzoziemcy różnej barwy światopoglądowej – no i przede wszystkim nauczycielstwo, ich szerokie rzesze, dla których była postacią, symbolem, wodzem i przewodnikiem. Należałoby do tego wachlarza włączyć lekarzy, zwłaszcza psychiatrów i neurologów, a także dzieci i młodzież. Młodzież kaleką, niewidomą, głuchoniemą, nieprzystosowaną do normalnych warunków, opóźnioną w rozwoju – słowem wszelką nędzę tego świata, której Maria Grzegorzewska oddała bez reszty swoje życie, starając się przywrócić przez właściwe metody naukowe i wychowawcze poczucie ich wartości społecznej i godności ludzkiej. Każdy z nich, począwszy od filozofa do artysty, skończywszy na kalece, mówiąc o Grzegorzewskiej mówiłby także o sobie samym. O wpływie, jaki wywarła, o nowych wartościach, jakie w życie ludzkie wniosła, o wszystkim, co niewymierne i nie dające się już w nikim innym odnaleźć” (Zawieyski 1989, s. 14).

Według Zawieyskiego jej życie było „budzeniem innych. Budzeniem i także wezwaniem, mobilizującym do służby ku dobru społecznemu. Był w tym wielki ładunek uczucia, a wszystko, co z tego uczucia wynikało, skierowywało się do życia, by je przekształcić na lepsze” (tamże, s. 15). Jej

¹ Korespondencję przechowywaną w Muzeum APS-u utworzono dopiero po upływie 25 lat od śmierci Grzegorzewskiej.

² Właściwe dane: Jan Henryk Nowicki, absolwent szkoły dramatycznej, wykładowca w PIN i w PIPS, autor licznych powieści i sztuk teatralnych; pod wrażeniem postawy M. Grzegorzewskiej w czasie okupacji napisał powieść pt. Droga do domu, „której osnową jest refleksja nad fenomenem osobowości ludzkiej” (Zawieyski 1989, s. 14).

oryginalne poglądy na temat wychowania, kultury oraz sytuacji egzystencjalnej człowieka nie wyrażały się wyłącznie w koncepcjach intelektualnych, lecz również „w jej postawie moralno-społecznej, w jej przeświadczeniach wewnętrznych”, określających „siłę jej osobowości. Być może, iż ta jej siła powodowała zaczyn fermentu lub niepokoju w ludziach. Jedni szli za nią, jako wyznawcy i wielbienie, inni przeżywali opory, mimo podziwu dla jej odwagi i bezkompromisowości” (tamże).

Tę odwagę i bezkompromisowość demonstrowała wielokrotnie już od wczesnego dzieciństwa, kiedy pokonywała paniczny lęk przed niepełnosprawnymi, kiedy bez porozumienia z rodzicami zmieniała szkołę, kiedy, nie bacząc na zagrożenia represjami ze strony zaborcy, prowadziła działalność propagandowo-oświatową wśród warszawskich i krakowskich robotników, kiedy po śmierci narzeczonego skończyła z żalobą, wyrzucając zaręczynowy pierścionek do jeziora³ i decydując się na podjęcie studiów na obczyźnie oraz ich kontynuację mimo przeszkód spowodowanych działaniami wojennymi. Również wtedy, gdy porzuciła swoje artystyczne zamiłowania, wybierając służbę społeczną niepełnosprawnym dzieciom. Jak to lapidarnie określił O. Lipkowski (1985, s. 15), zajmowała się nimi prawie pół wieku. „Dla nich organizowała szkoły, nimi się opiekowała, o nich pisała”. Z ich powodu zajęła się kształceniem nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa specjalnego. Cel ten w pełni

realizowała w założonym przez siebie Instytucie Pedagogiki Specjalnej, który dzięki jej ogromnej sprawności organizacyjnej i umiejętności konkretnego działania prowadziła przez 45 lat, czyli od chwili powstania aż do końca swego życia. Wielokrotnie zmuszona była pokonywać różnego rodzaju trudności. Dotyczyły one m.in. warunków lokalowych wyznaczających liczbę studentów. W pierwszym okresie istnienia Instytutu były one bardzo skromne, zarówno wtedy, gdy Instytut korzystał z pomieszczeń Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych przy placu Trzech Krzyży 4/6, jak i wtedy, gdy mieścił się w wynajętym lokalu w Alejach Ujazdowskich 20 lub w alei 3 Maja 5. Gdy wybuchła druga wojna światowa, Grzegorzewska nadal czuła się odpowiedzialna za Instytut. Zaraz po wrześniowych bombardowaniach próbowała zabezpieczyć jego mienie. Część zbiorów bibliotecznych i część mebli ukryła w dzwonnicy kościoła Św. Jakuba przy pl. Narutowicza. Resztę mebli umieściła w piwnicach szkoły na Tarczyńskiej⁴ (Tomasiak 1998, s. 76). Niestety, to co pozostało w ostatniej siedzibie uczelni, tj. wszystkie akta Instytutu, cenna biblioteka, eksponaty muzeum, materiały pracowni i poradni, uległy całkowitemu zniszczeniu na skutek pożaru (Grzegorzewska 1946/47). Podobnie jak własny dobytek Grzegorzewskiej, który spłonął w czasie powstania warszawskiego. „Po wojnie Instytut znalazł przejściowo pomieszczenia umożliwiające podjęcie działalności, choć w bardzo ograniczonym zakresie, w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego przy ul. Smulikowskiego 6/8. Stamtąd w roku 1947⁵ przeniósł się po raz pierwszy do własnego budynku przy ul. Spiskiej 16”, a następnie w 1959 r., w związku z usilnymi staraniami Grzegorzewskiej o poprawę sytuacji loka-

³ Grzegorzewska pozostała wierna tej pierwszej miłości, nigdy nie wyszła za mąż, odrzucając uczucie m.in. Stanisława Posnera, który „na klęczkach wszędzie za nią by poszedł” oraz Janusza Korczaka, który – jak wynika z relacji J. Doroszewskiej — zapisującej różne szczegóły z życia Grzegorzewskiej „stał kiedyś w oknie Jej gabinetu i nagle nie odwracając się pyta: «Czy pani wyjdzie kiedy za mąż?» «Nie» (miała wtedy 33 lata). Wtedy powiedział: «To znaczy, że moje największe marzenie nigdy się nie spełni. I znaczy, że i ja się nigdy nie ożenię»” (za: Tomasiak 2001, s. 81).

⁴ Dzięki temu przetrwały dwie piękne stylowe szafy, które po renowacji wróciły na uczelnię.

⁵ W innej publikacji Lipkowski (1983, s. 80) podaje, że nastąpiło to w roku 1948.

lowej, do nowego budynku przy ul. Szczęśliwickiej 40 (Lipkowski 1972, s. 103).

Nieustanna troska Grzegorzewskiej o poprawę warunków kształcenia studentów łączyła się również z troską o jego poziom, tak istotny szczególnie dla pokolenia studentów, które przyszło na uczelnię bezpośrednio po wojnie, z bagażem różnych doświadczeń życiowych, często po pospiesznie zdawanych maturach, z ograniczoną wiedzą wynikającą z braku dostępu do bibliotek w czasie wojny. Ze względu na świadomość, iż jej dążenia i zamierzenia dotyczące poprawy warunków życia niepełnosprawnych mogą być realizowane tylko przez wszechstronnie wykształconego nauczyciela-wychowawcę, bardzo dużą wagę przywiązywała do ciągłego doskonalenia i uzupełniania programów studiów. Odzwierciedlały one nie tylko jej gruntowne przygotowanie teoretyczne z zakresu pedagogiki specjalnej oraz nauk pokrewnych, ale również wielostronne jej zainteresowania dotyczące różnych dziedzin kultury – malarstwa, rzeźby, muzyki, poezji. Zdaniem Doroszewskiej najistotniejszym czynnikiem teoretycznego wprowadzenia studentów w zagadnienia pedagogiki specjalnej były wykłady samej Grzegorzewskiej, których wartość opierała się nie tylko na jej umiejętności doboru tematów niezbędnych dla przyszłych pedagogów, zwłaszcza specjalnych, ale i na osobistym talencie. Grzegorzewska umiała „zafascynować słuchaczy podawanymi treściami i wywołać w nich gorący, emocjonalny oddźwięk, a często chęć współpracy. Najbardziej jednak charakterystyczne dla jej wykładów było to, że umiała uczynić ze swoich prelekcji narzędzie kształtowania wartościowego człowieka lub przynajmniej wzbudzić w słuchaczu chęć, by się takim stać. Zarówno bowiem podawanymi treściami, jak osobistym, bardzo dynamicznym, stosunkiem do tych treści umiała zaapelować do najcenniejszych wartości wewnętrznych słuchaczy, nieraz przez nich samych nieuświadomionych” (Doroszewska 1972a, s. 128).

Doroszewska utrzymywała również, że wykłady Grzegorzewskiej „nie były nigdy improwizowane, choć miały zawsze charakter bezpośredniego, spontanicznego dzielenia się ze słuchaczami własnymi myślami i przeżyciami, nasuwającymi się w związku z różnymi konkretnymi sytuacjami ludzi upośledzonych”. Ich cechą był „zawsze wielki autentyzm”, na którym „budowała swe zasadnicze uzasadnienia naukowe, wyjaśnienia teoretyczne i syntety. Notatki, jakie po niej zostały, świadczą o tym, jak skrupulatnie przygotowywała się do wszelkich zajęć (a zwłaszcza do wykładów), jak staranie obmyślała co roku ich treść, w nowym ujęciu dla każdej grupy studentów, z którymi miała do czynienia, w związku z różnymi sytuacjami upośledzonych, które obserwowała w życiu” (tamże, s. 128–129).

W podobnym duchu tę kwestię spostrzegł Zawieyski, który potwierdził talent narracyjny Grzegorzewskiej, przejawiający się bardziej w słowie mówionym niż piśmianym. Jego zdaniem siła Grzegorzewskiej nie polegała „na wyrazie pisemno-literackim”, ale na tym, „co mówiła i jak mówiła”, gdyż „w mówieniu wypowiadała się w sposób, który odpowiadał jej naturze”, zaś to, co zapisane, było zaledwie „błędym odbiciem tego wrażenia, jakie odbierało się, gdy Grzegorzewska mówiła na żywo” (Zawieyski 1989, s. 29).

Dostrzegając indywidualny styl wykładu Grzegorzewskiej, Zawieyski zwrócił uwagę na ujawniający się w nim proces artystyczny. „Grzegorzewska zawsze była wzruszona, gdy miała mówić o sprawach, które były treścią jej życia. Tego wzruszenia nie była zdolna ukryć. Jej żywe słowo rodzące się z emocji poruszało emocje słuchających. Wszystko to od razu stawało się przeżyciem naocznym i wspólnym. Zdobywała audytorium po pierwszych zdaniach, przykuwała jego uwagę, wytworząc atmosferę skupienia i żarliwego odbioru” (tamże). „Mówiła tak, jakby dopiero w czasie mówienia przychodziły myśli, które należy wyrazić w słowach. Nie były one łatwe, nie płynęły z jej ust

bez potknięć, układnie lub płynnie. Nieraz właściwego słowa szukała, nieraz już wypowiedziane poprawiała. Używała gestów oszczędnych, tylko koniecznych. Głos miły, o niedużej skali, niekiedy podkreślał silniej to, co było ważne. Wyczuwało się zawsze, że Grzegorzewska mówiąc, tworzy. I że w tym tworzeniu współtwórcą jest zbiorowy adresat, ci, co słuchając przeżywają treści i nade wszystko formę, jaka do nich dochodziła” (tamże, s. 29–30).

Przytoczone wypowiedzi dowodzą, iż Grzegorzewska była zarówno wybitnym pedagogiem specjalnym imponującym rozległą wiedzą, jak i doskonałym nauczycielem mającym ambicję wychowawczego oddziaływania. Pięknie ujął to Mauersberg (1998, s. 6), według którego swoją osobowością dała ona „swym uczniom żywy wzór pedagoga nacechowanego miłością człowieka, ceniącego wolność i godność swego powołania, odznaczającego się nieugiętą postawą w dążeniu do prawdy, dobra i piękna. Bliższa zapewne Bogu niż niejeden pobożny chrześcijanin była odchodzącym już w przeszłość przykładem człowieka spolegliwego, o wielkim sercu i wnikliwym umyśle, a przy tym niezwykle prostego i skromnego”.

Mimo że nie dbała o popularność wśród studentów, to jednak łatwo zdobywała nie tylko ich uznanie i szacunek, ale także głębokie przywiązanie. Może dlatego, że była człowiekiem zawsze naturalnym, o bezpośrednim sposobie bycia, miała ogromną łatwość nawiązywania kontaktów ze studentami, głębokie zainteresowanie ich losem oraz potrzebę niesienia pomocy, której nigdy nie odmawiała, nawet „chora, przepracowana znajdowała siły i czas na rozmowę, list, telefon, na radę i pomoc” (Kirejczyk 1972, s. 140–141). Otaczała studentów „staranną opieką, troszczyła się o nich, o ich zamięłowania, zdrowie, warunki rodzinne, a równocześnie wiele od nich wymagała” (Doroszevska 1972a, s. 129). O jej dobrej znajomości studentów można było się przekonać, gdy zaszła potrzeba zrekonstruowania zniszczonej podczas wojny dokumentacji uczelni. „Przy

próbie odtworzenia wykazów studentów współpracownicy Grzegorzewskiej stwierdzili ze zdumieniem, że nie tylko pamiętała ona znaczną liczbę nazwisk z poszczególnych roczników międzywojennych, ale podawała jednocześnie wiele szczegółów dotyczących ich sytuacji rodzinnej, spraw osobistych, warunków życia i innych. To jej zainteresowanie sprawami ludzi, życzliwość, jaką darzyła wszystkich, poczucie szczerego i bliskiego kontaktu – stanowiły także istotny czynnik tworzący wspólnotę, kształtujący postawę społeczną jej uczniów” (Lipkowski 1985a, s. 204).

Analizując przebieg życia Grzegorzewskiej, trudno nie dostrzec, jak ściśle jej praca naukowa i zawodowa spletała się z działalnością społeczną. Grzegorzewska „była przede wszystkim społecznikiem. A to swoje społeczne powołanie realizowała niemal zawsze i wszędzie” (Kirejczyk 1972, s. 135). Jako przykład może posłużyć fakt, iż już na początku swej pracy dydaktycznej opiekowała się kilkunastoma zdolnymi stypendystami z ubogich regionów kraju, opłacając im internat i udzielając wszelkiego rodzaju pomocy umożliwiającej kształcenie (relacja ustna B. Urbańskiej 1982, za: Nurowski 1985, s. 84); a także jej działalność w czasie drugiej wojny światowej, m. in. praca w charakterze sanitariuszki w szpitalach wojskowych, pomoc w organizacji szpitali Czerwonego Krzyża, uczestnictwo w tajnych pracach oświatowych oraz w Głównym Komitecie Pomocy Żydom.

Wzruszające świadectwo działalności Grzegorzewskiej na rzecz prześladowanej ludności żydowskiej złożył Adolf Berman (1966, s. 80–81), który przypomniał, iż w tym straszliwym okresie była ona „prawdziwą matką⁶ i opiekunką dziesiątków Żydów ściganych przez hitlerowców, zabłąkanych dzieci żydowskich z getta, bezgranicznie oddana sprawie ratowania człowieka”.

⁶ Takim mianem określali ją również studenci PIPS-u.

Ten niezwykle stosunek Grzegorzewskiej do ludzi ujawnił się również we wspomnieniach jej byłej studentki Eugenii Wójcik, która rozpoczęła studia w trudnych czasach powojennych, kiedy PIPS, nie posiadając własnej siedziby, zmuszony był korzystać ze zrujnowanego częściowo gmachu ZNP. A oto jej relacja: „Wykłady odbywały się w jednej z nielicznych, ocalałych sal tego gmachu. Na długim korytarzu były jeszcze zwały gruzu, a poczesne miejsce w naszej sali wykładowej zajmował żelazny piec z długą rurą, wychodzącą przez okno. Piec ten niedostatecznie jednak nas grzał. Zarówno słuchacze, jak i wykładowcy siedzieli w paltach, pootulani kocami. Mimo tych rażących braków atmosfera podczas wykładów była gorąca. Prowadziliśmy ożywione dyskusje, wygłaszaliśmy referaty, robiliśmy sami dla siebie skrypty, ale przede wszystkim słuchaliśmy. [...] Wykłady i seminaria z pedagogiki specjalnej prowadziła sama dyrektor Grzegorzewska. Były to niezwykle godziny i niepowtarzalna atmosfera. Pani dyrektor wyzwała w nas najlepsze chęci, zapalał i impuls do twórczej pracy. A jej troskliwość o każdego z nas wyzwała w nas wzajemną troskę o wszystkich. Ludzie stawali się dla siebie dobrzy. Dzieliliśmy się zdobytymi wiadomościami, po świętach – słodyczami, a na co dzień – chlebem. [...] Atmosfera pracy w PIPS-ie dawała nam pełną satysfakcję i choć smutno było dokoła nas, my smutni nie byliśmy nigdy. Czas mieliśmy pracowicie wypełniony a świadomość, że jesteśmy pierwszym rocznikiem Instytutu po wojnie, napępiała nas dumą. Pani Grzegorzewska współczuła każdej trosce, każdemu naszemu ciężarowi próbowała ulżyć, zawsze znajdowała czas na serdeczną, poufałą rozmowę i ciepłe słowo dla każdego z nas. I myślę, że to właśnie jej osoba w dużej mierze ułatwiała nam przeżycie tego ciężkiego roku, może w pewnym sensie «pionierskiego» dla Instytutu. [...] Kiedyś na moją uwagę, że jest już późno, a jeszcze nie jadła śniadania, powiedziała, że «od tego nikt jeszcze nie umarł». Nie dbała o swoje ubranie ani

o jedzenie, ani o mieszkanie. Żyła jakby wyłącznie myślą, troską i pomocą udzielaną innym. A pomoc ta była moralna, dodawanie otuchy, uspokajanie w zmartwień lub udzielanie rady” (Wójcik 1989, s. 128–129).

Tę relację uzupełnia inna absolwentka PIPS-u z lat pięćdziesiątych – Teresa Bromowicz, która, rozpoznając w bohaterce powieści Zawieyskiego Grzegorzewską, w następujący sposób ją charakteryzuje: „Teresa to Pani. Ta jej zdolność wyzwalała w ludziach ich potrzeby zwierzeń – jej szczególny szacunek dla rozmówcy – jej tajemnicza władza nad ludźmi, płynąca z przedziwnej miłości do nich – ten nigdy nie zaspokojony, bezwzględny głód poznania, nienasycona potrzeba poznawania i wnikania w zjawiska życia i świata – i nade wszystko ta jednolitość wewnętrzna, ta harmonia, zaznaczająca się w dążeniu do prawdy, zawsze do prawdy – to jest właśnie Pani” (por. Tomasik 1998, s. 16).

Zdaniem J. Doroszewskiej charakterystyczną cechą Grzegorzewskiej była natychmiastowa orientacja, w jaki sposób może komuś pomóc, oraz natychmiastowe, jakby odruchowe udzielanie tej pomocy. „Jej życie było nie tylko całkowitym podporządkowaniem swoich osobistych spraw, osobistych potrzeb, osobistych chęci – sprawom, potrzebom, chęciom wszystkich, którzy ją otaczali, to było coś jeszcze więcej: w obliczu czyichś potrzeb Ona przestawała zdawać sobie sprawę ze swoich” (Doroszewska 1967, s. 212).

Tę opinię podzielała większość współpracowników Grzegorzewskiej. Jak podaje Zofia Małynicz (1972, s. 152)⁷, zawsze do niej można było wejść, gdyż „drzwi jej mieszkania i drzwi jej gabinetu w Instytucie były, w dosłownym i przenośnym znaczeniu, otwarte dla każdego”. Według Doroszewskiej (1972, s. 21) Grzegorzewska nie pozwałała ich nigdy zamykać, bo gdy-

⁷ Z. Małynicz (1905–1988) – wybitna aktorka dramatyczna, prof. PWST, jednocześnie długoletni wykładowca PIPS-u.

by ktoś czegoś od niej chciał, „to łatwiej mu będzie stanąć na progu niż zapukać”. Przychodziło się do niej „żeby się zobaczyć, żeby nabrać oddechu, żeby zrozumieć lepiej sens życia i wyprostować swoje niekiedy zawile ścieżki życia. Zastawało się ją prawie zawsze przy pracy, ubraną zawsze tak samo, w ciemną suknię i białą bluzkę z fantazją. Witła gości swoim dobrym uśmiechem i mądrym spojrzeniem złotobrzązowych oczu” (Małynicz 1972, s. 154). Cytowana autorka zwróciła uwagę na jej zdolność wyczuwania nastroju osoby ją odwiedzającej oraz na umiejętność prowadzenia rozmowy, w czasie której zdarzało się, że „uśmiechem bardzo specjalnym umiała zaznaczyć swoje stanowisko, bez osądu i cenzurowania pomóc znaleźć właściwsze rozwiązanie. W wypadkach zasadniczych spraw ogólnych potrafiła stanowczo i zdecydowanie przeciwstawić się, jeśli uważała czyjąś opinię za niesłuszną. Była sumieniem drugiego człowieka” (tamże, s. 155–156).

Bardzo ceniła przyjaźń i miała wielu przyjaciół, którym towarzyszyła w dramatycznych dla nich zmaganiach z chorobą, cierpieniem, pomagała finansowo, finansowała kosztowne leczenie, pobyty w górach itp. Jak twierdzi Tomasik (1998, s. 33), „jej życie składało się z wielu przyjaźni. Wszystkie były wierne i mocne, choć niektóre nawiązywała już u schyłku życia, ale też nie zatraciła żadnej przyjaźni z czasów młodości”. Rozumiała przyjaźń „wielorako – zarówno na płaszczyźnie osobistej, jak i społecznej. Dlatego też tak trudno jest w dziejach jej licznych przyjaźni rozgraniczyć sprawy osobiste od zawodowych i społecznych” (tamże, s. 34). Tak było w przypadku najważniejszych przyjaźni Grzegorzewskiej – z Józefą Joteyko oraz Janiną Doroszewską. O przyjaźni z Joteyko, która znacznie wpłynęła nie tylko na naukowe, ale i osobiste życie Grzegorzewskiej, możemy się dowiedzieć m.in. z bardzo osobistego szkicu w *Listach do Młodego Nauczyciela*, gdzie jest mowa o „Człowieku zupełnym” i „wielkim Wychowawcy” zasługującym na „pamięć wierną i wdzięcz-

ną” (Grzegorzewska 1996, s. 144)⁸. O przyjaźni z Doroszewską wiemy z zachowanej korespondencji, która wskazuje, że „przyjaźń ta stała się osnową wielostronnej współpracy naukowej i dydaktycznej dla obu kobiet. Dla Janiny Doroszewskiej stanowiła olbrzymi bodziec do rozwoju jej sił twórczych i osiągnięć naukowych. Dla Grzegorzewskiej stała się światłem⁹ i radością życia, nadzieją, że jej najważniejsze dzieło – PIPS – będzie się rozwijało we wspólnie obranym kierunku, zwłaszcza że czasy, które nadeszły, były zarówno dla niej, jak i dla całego kraju niezwykle trudne. Były to czasy reżimu komunistycznego, który niszczył wszelką niezależną myśl

⁸ Wyrazem tej wdzięczności, przyjaźni, a nawet kultu, jakim Grzegorzewska ją darzyła do końca życia, był wiszący w jej mieszkaniu w PIPS-ie oraz w PIN-nie portret Joteyko. Zawieyski uderzony podobieństwem w wyglądzie obu kobiet w następujący sposób je opisał: „Obie miały włosy bujne, zaczesane w swoisty sposób, czego nie umiem opisać, obie nosiły binokle na sznurczku, które później zmieniła Grzegorzewska na okulary. Obie były delikatnej urody, wzbudzającej sympatię” (Zawieyski 1989, s. 21).

⁹ Temat światła, często pojawiający się w korespondencji Grzegorzewskiej z Doroszewską, nawiązuje do prezentu ofiarowanego jej przez Doroszewską, jaką była lampka, mająca znaczenie głębokie i symboliczne. 16.II.1954 r. Grzegorzewska pisze z Krakowa: „Moja Ty «Pani z lampką» ukochana – powiedz, jak się ten tytuł z Tobą zróśli. Ty wzięłaś go z mgieł Petit Prince’a (*Malego księcia* A de Saint Exupery’ego, którego Doroszewska przetłumaczyła i dokonała adaptacji teatralnej, opatrując tekst własnoręcznie wykonanymi ilustracjami) – a ja z analogii Twojej pracy realnej z Florencją (chodzi o Florencję Nightingale, żyjącą w latach 1820–1910 angielską pielęgniarkę, działaczkę społeczną, twórczynię nowoczesnego pielęgniarstwa, która w czasie wojny krymskiej organizowała i osobiście pełniła w lazaretach opiekę, także psychologiczną, nad rannymi żołnierzami, dlatego nazywano ją «panią z lampką»). (...) Czekam na Ciebie na Spiskiej nieszczęsnej, ponurej, zimnej. – Co za szczęście, że ta Lampeczka przychodzi tam i grzać i świecić” (za: Tomasik 2001, s. 93).

i narzucał swoją nieludzką ideologię¹⁰ (Tomasik 2001, s. 79).

Na marginesie warto zaznaczyć, że Doroszevska już w momencie poznania Grzegorzewskiej miała „głębokie przeświadczenie, że obcuje z człowiekiem niezwyklej miary, takim który na stałe wejście do historii wychowania” (tamże, s. 79–80). Dlatego starała się gromadzić dla przyszłych pokoleń informacje o niej, „notować Ją jako zjawisko tak niezwykle piękne”. Jako uzasadnienie swoich notatek podała następujący argument: „Przyszło mi do głowy, że gdyby ktoś pisał książkę o Marii – co powinno stać się koniecznie! – to przynajmniej w podtytule powinien dodać: «o tym, na czym polega geniusz dobroci»” (tamże, s. 80).

Tym, co łączyło Grzegorzewską więzami przyjaźni z innymi ludźmi, zdaniem Zawieyskiego nie zawsze była wspólna płaszczyzna filozoficzna, społeczna czy intelektualna, bowiem wielu z grona jej przyjaciół nie zdecydowałoby się nigdy na wybór, jakiego ona dokonała, a ona sama nie widziała przeszkód w obdarzaniu przyjaźnią ludzi odmiennych od siebie, jednak w jakiś sposób ją interesujących (Zawieyski 1989, s. 26–27). Tak było w przypadku jej przyjaźni z wybitnym filozofem Henrykiem Elzenbergiem¹¹, który

„daleki od tego, co reprezentowała Grzegorzewska, był pod wrażeniem jej odwagi, konsekwencji jej wyboru i z podziwem patrzył na życie oddane bez reszty miłości i wierze w człowieka. Grzegorzewska musiała być dla niego kimś, kim chciałby być on sam, gdyby to było możliwe. Dlatego musiała go fascynować jako człowiek, który po prostu i śmiało robił swoje. Elzenberg podlegał także ogólnemu prawu tych, co z Grzegorzewską się stykali. On, na ogół zamknięty, a raczej spłoszony wobec ludzi, z obsesją lęku, by go w czymś nie zranili – wobec Grzegorzewskiej otwierał się bez obaw, z zaufaniem, zapewne także z radością, że w jej obecności znajduje upragnione bezpieczeństwo dla swej nadwrażliwej, chimerycznej i trudnej natury” (tamże, s. 27). Według Zawieyskiego to, że odwzajemniała ona tę dziwną przyjaźń, wynikało z faktu, iż „miała zawsze świadomość wszelkich postaci istniejącego zła moralnego i społecznego, wszelkich postaci tragizmu. Jeżeli, mimo to, przesunęła ciężar swej wiary na to, co dobre i twórcze, zarówno w człowieku jak i w kulturze, w procesach kształtujących życie społeczne, to dlatego, że doszła do przewyżczenia tej wstecznej drogi, po jakiej staczał się świat już przed wojną i w czasie wojny. Jej optymizm był optymizmem trudnym, zdobyłym i zdobywanym ciągle na nowo w zmieniającym się świecie”. Może właśnie z tego powodu nigdy nie chciała ludzi „urabiać”, zjednywać lub zmieniać i upodabniać do siebie. Jej wpływ to refleksja nad sobą i rozrachunek z własną postawą moralno-społeczną. (tamże, s. 27).

Próbie stworzenia psychologicznego portretu Grzegorzewskiej podjęła również Natalia Han-Ilgiwicz¹², która w ciągu 45 lat znajomości miała możliwość obserwacji jej jako młodej entuzjastki, bojownika o sprawę, działacza walczącego podzie-

¹⁰ J. Doroszevska w latach 1963–1970 była wicedyrektorem PIPS-u. Grzegorzewska w dwóch wersjach swojego testamentu (z 7 XI 1964 r. i 24 XI 1964 r.) powierzyła funkcje dyrektora PIPS-u Doroszevskiej, zakładając, że „jej wysokie wartości intelektualne i charakterologiczne, głęboka wiedza i zainteresowanie problemami pedagogiki specjalnej oraz gorące oddanie się sprawom Instytutu dają gwarancję rozwoju Instytutu i prac w zakresie pedagogiki specjalnej”. Niestety ostatnia wola Grzegorzewskiej nie została spełniona, po jej śmierci dyrektorem przez 3 lata był O. Lipkowski, a od 1970 r. S. Larecki (Tomasik 2001, s. 123).

¹¹ H. Elzenberg (1887–1967) – wykładowca UJ, UW, Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, w latach 1945–1960 pracował na UMK w Toruniu; zajmował się głównie etyką, aksjologią, estetyką oraz literaturą.

¹² N. Han-Ilgiwicz (1895–1978) – prawnik, kryminolog, pedagog specjalny, w latach 1924–1935 wykładowca PIPS-u, po II wojnie światowej wykładowca kryminologii nieletnich na UŁ.

mia, twórcę niepowtarzalnej placówki naukowej i jako ciężko chorego człowieka, mówiącego z naciskiem: „Trzeba się mocno uchwycić czegoś, by żyć” (Han-Ilgiewicz 1967, s. 246). Na podstawie obserwacji stwierdziła, iż Grzegorzewską „charakteryzowała zawsze pasja. Pasja ta występowała zarówno w tworzeniu, jak i w proteście [...] Namiętnością nacechowane było samo Jej ujmowanie świata. Jej zdolność do zachwyty, do spojrzenia perspektywicznego, zarówno jak i do postrzegania ledwie uchwytnych szczegółów, gdy chodzi o człowieka. Grzegorzewska nigdy nie była człowiekiem biurka, choć tak często widywano Ją przy biurku. Była artystą w każdym szczególe. Pomysły – rodziły się nagle, gwałtownie, często zaskakiwały [...]. Pasją naznaczone było Jej działanie – nie filantropijne bynajmniej, tylko wyrażające jej pęd do niesienia pomocy, gdzie tylko się dało [...]. Wprost nie mogła Ona nie zareagować, nie wziąć czynnego udziału w życiu. Piękno – w każdej postaci – urzekło Grzegorzewską od wczesnego dzieciństwa. Kształt, barwa, melodia, rytm stanowiły Jej żywioł. Bez piękna żyć nie mogła. Na brzydotę reagowała Ona nieomal fizycznym bólem. Dotyczyło to i czynów ludzkich. Zdolna była zarówno do porwy entuzjazmu i zachwyty, jak i do oburzenia najgłębszego... Sama odważna (choć nieśmiała z natury), bezkompromisowa, rycerska – domagała się podobnej postawy i od ludzi swego otoczenia [...]. Tam, gdzie była Grzegorzewska, rodziło się piękno. Nawet jeśli był to tylko pokój wynajęty na kilka dni w hotelu; zmieniał się jego charakter, bo coś tu przestawiła, zmieniła, dodała” (tamże, s. 246–247).

Na szczególną wrażliwość Grzegorzewskiej na piękno zwróciło uwagę także wiele innych osób. Najtrafniej jednak znaczenie piękna w jej życiu opisała Małynicz, według której „każdego, kto bywał w mieszkaniu lub w gabinecie Grzegorzewskiej, uderzała wymowa wyjątkowej atmosfery tych pomieszczeń, rzadko spotykany urok i niebanalność. Na ścianach pełno obra-

zów większych i mniejszych, reprodukcji arcydzieł sztuki, krajobrazów, fotografie najbliższych [...], półki książek – oprócz naukowych, które miały osobne miejsce, dzieła naszych romantyków, poezje, wybitniejsze utwory beletrystyki, albumy z reprodukcjami dzieł sztuki, architektury, parę zegarów, z których jeden pięknie wydzwaniał godziny, drobiazgi, z których każdy miał swoją historię [...]. I kwiaty – kwiaty cięte w dzbanach glinianych, zawsze bardzo ładnych, i całe okno zastawione doniczkami z przeróżnymi odmianami roślin” (Małynicz 1972, s. 151)¹³. Zdaniem Małynicz piękno w życiu Grzegorzewskiej było jak powietrze niezbędne do oddychania (tamże, s. 152). Szukała go w przyrodzie, w malarstwie, w teatrze, w muzyce oraz w poezji. Z relacji Małynicz wiadomo, że odczuwała silną potrzebę kontaktu z przyrodą. Czasami „opuszczała Warszawę, bo właśnie była cudowna wiosna lub jesień i musiała zobaczyć, jak kwitną np. bzy w Żelazowej Woli, jak złocą się różnorodne, wspaniałe drzewa w Nałęczowie” (tamże, s. 154). Zachwycała się wschodami i zachodami słońca, górami, gwarą góralską, śpiewem ptaków, stukaniem dzięcioła, figlami wiewiórek. „Stale uczęszczała na koncerty do Filharmonii. Jeśli nie mogła pójść któregoś piątku na koncert osobście, słuchała go prze radio. Tęskniła do muzyki, jeśli jej długo nie słyszała” (tamże, s. 156). Odwiedzała galerie sztuki nie tylko w Warszawie, ale i w innych miastach. Podobnie żywo interesowała się teatrem, nie opuściła żadnego ciekawszego przedstawienia, docierając wszędzie tam, gdzie

¹³ Z dzisiejszego punktu widzenia całe to wyposażenie pomieszczeń zajmowanych przez Grzegorzewską należy uznać za bardzo skromne, gdyż „obrazy na ścianach to najczęściej taniutkie reprodukcje”, nawet własnoręcznie wycinane przez nią z czasopism i „najtaniej oprawione, meble подарowane przez przyjaciół, kiedy wszystko jej się spaliło w powstaniu w mieszkaniu na Ursynowskiej, zwyczajny wojskowy koc na łóżko i książki na prostych regałach” (Tomasik 1998, s. 225).

warto było coś obejrzeć. „Często chciała posłuchać fragmentu roli, monologu jeszcze na długo przed premierą. Żywo obchodził ją proces kształtowania postaci odtwarzanej przez aktora” (tamże, s. 157). Była również bardzo wrażliwa na poezję, o czym świadczą organizowane przez nią, jeszcze przed wojną, a nawet w czasie wojny, wieczory i poranki poetyckie.

To uwrażliwienie na piękno oraz zainteresowania estetyczne towarzyszące Grzegorzewskiej przez całe życie były ważnym, choć nie jedynym elementem jej wewnętrznego bogactwa, którym tak chętnie dzieliła się z innymi. Zdaniem Józefy Berggruen¹⁴ tajemnicą tego bogactwa, powodująca, że wszyscy w zetknięciu z nią tak dobrze się czuli i nabierali chęci do życia, kryła się w jej młodości wewnętrznej, niewyczerpanej energii, stałym dążeniu, pędzie do pomocy każdemu, do doskonalenia wszystkiego, z czym się stykała, do ulżenia każdemu człowiekowi, nawet przypadkowo spotkanemu. Swoje przemyślenia Berggruen przedstawia w sierpniu 1955 r. w liście skierowanym do Grzegorzewskiej. Pisze w nim: „Ani lata, ani osobiste przeżycia, ani ostatnia choroba, nic a nic nie osłabiły w Tobie tego młodego, śmiałego rozmachu i gorącego uczucia, serdecznego dla wszystkich i to stanowi ten czar, którym «oczarowujesz» wszystkich, nie wysoki wzrost i nie okulary¹⁵, nawet nie twórcza inteligencja i głęboka dobroć i tysiączne inne zalety, których mi się nie chce wyli-

czać” (za: Tomasik 1998, s. 36–37). Wątek ten podejmuje w dalszej korespondencji. W liście pisanym rok później czytamy: „Wiesz Maryleczko, że myśląc o Tobie, gdy Cię porównuję ze wszystkimi moimi «starszymi» znajomymi (nie mówiąc o sobie), dochodzę do wniosku, że jesteś zupełnie wyjątkową organizacją. Przebyte choroby i wiek przynoszą Ci wprawdzie wielkie fizyczne cierpienia, ale nic nie wpływają na sprawność umysłową, na energię czynu, żyje w Tobie ciągle niezmienny, młody głód wysiłku twórczego i to uważam za bardzo szczęśliwe dla Ciebie i dla wszystkich” (tamże, s. 37).

Kończąc rozważania na temat Grzegorzewskiej mam świadomość, że zaprezentowane treści nie stanowią podstawy do pełnej diagnozy jej osobowości. Niemniej jednak stwarzają przesłanki do przyjęcia poglądu Zawieyskiego, że była „osobowością skomplikowaną i równocześnie jednolitą, bogatą mądrością serca, ale także nie pozbawioną mroków i swoich tajemnic” (Zawieyski 1989, s. 15)¹⁶.

Na ogół spostrzegana jako „niezwykle delikatna i miękka w codziennych stosunkach z ludźmi, umiała [...] być nieugięta twarda w walce, gdy chodziło o jakieś zagrożenie, czyjeś dobro osobiste, społeczne, narodowe czy dobro instytucji, zwłaszcza tej, która była jej życiem: Instytutu. Jej poglądy były zawsze niezłomne, nigdy nie dostosowane do koniunktury, nigdy nie biorące pod uwagę ułatwienia sobie życia” (Doroszewska 1967, s. 216). Przestrzegając „przed wewnętrznym marazmem”, „wygodnictwem, zgodą na to, co jest złem i krzywdą, a choćby tylko szarością”, nawoływała pedagogów do odnalezienia w sobie siły do walki i przezwyciężania trudności. „Jej porywczy, wy-

¹⁴ Józefa Berggruen – koleżanka Grzegorzewskiej z Fakultetu Pedagogicznego w Brukseli, gorąca administratorka spuścizny po niej, „zatrudniana” przez Grzegorzewską przy prezentacjach najnowszej literatury zachodniej (francuskiej, angielskiej i niemieckiej) w *Szkole Specjalnej*.

¹⁵ Jest to aluzja, kilkakrotnie powtarzana w korespondencji Berggruen, do tłumaczenia przez Grzegorzewską sukcesów naukowych swoim wysokim wzrostem i okularami, które podobno miały wywierać wrażenie na słuchaczach.

¹⁶ Według Zawieyskiego nie była „monolitem”, „miała swoje słabość”, przerażała ją myśl o śmierci, miała stany depresyjne, „swoje własne smutki, jakieś ciężary życia, którym nie zawsze dawała rady”, „niekiedy bywała rozdrażniona i nie zawsze okazywała słodycz ludziom” (tamże, s. 30).

buchowy temperament (powoływała się często z humorem na babkę Wenecjanę) oraz wielka potrzeba zawsze uczciwego, bezkompromisowego stawiania sprawy wywoływały nieraz Jej ostro sformułowane sądy – zawsze zresztą bezpośrednio skierowane przede wszystkim do zainteresowanego” (tamże, s. 216). Przysparzało to jej wrogów, ale również powodowało, że „już za życia była legendą”. Ale, jak to trafnie sformułowała Doroszevska, „nikt nie wiedział, ceną jakich bohaterskich [...] wysiłków, żeby mieć «siłę do walki i przewycięzania», wyrosła ta legenda o Jej sile i mocy, ile samotnych chwil walki ze swoimi własnymi, słabnącymi już od dawna siłami leżało u podłoża tej «legendy» o jasnej, mocnej, zawsze pogodnej, pełnej harmonii i miłości życia i ludzi – Marii Grzegorzewskiej” (tamże, s. 216).

* * *

Artykuł ten zamyka cykl publikacji poświęconych biografii Marii Grzegorzewskiej wydanych w tym czasopiśmie w bieżącym roku, w numerach od 1 do 5. Mam nadzieję, że zamieszczone w nim informacje o tym, na czym polegał fenomen Grzegorzewskiej, co było w niej tak niezwykłego, że potrafiła dokonać tak wiele i bez reszty zaangażować swoich współpracowników w to wielkie dzieło, jakim było budowanie „zrębów pedagogiki specjalnej”, zainteresują szczególnie młodszą generację pracowników nauki poszukujących własnej drogi zawodowej oraz przyczynią się do bardziej pogłębionej analizy tego tematu nie tylko przy okazji okrągłych rocznic. Zachęcam do odwiedzenia Muzeum Marii Grzegorzewskiej w APS-ie, a przynajmniej spojrzenia na jej wizerunek umieszczony przed wejściem do muzeum, gdyż – jak twierdzą niektórzy – pomaga to w nabraniu sił do pracy twórczej, czego doświadczam osobiście.

Bibliografia

Berman, A. (1966). Ci, co ratowali. W: W. Bartoszewski, Z. Lewinówna, *Ten jest z ojczy-*

zny mojej. (s. 71–85). Kraków: Wydawnictwo Znak¹⁷.

Doroszevska, J. (1967). Maria Grzegorzewska wśród nas. *Szkoła Specjalna*, 3, 210–217.

Doroszevska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Doroszevska, J. (1972a). Maria Grzegorzewska jako twórca Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 121–134). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Grzegorzewska, M. (1946/47). Losy wojenne i odbudowa Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, 1/4, 6–12.

Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I–III. Warszawa: WSPS.

Han-Ilgiewicz, N. (1976). Audycje radiowe ku czci Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, 3, 246–247.

Kirejczyk, K. (1972). Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 135–144). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Lipkowski, O. (1972). Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 96–110). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: WSPS

Lipkowski, O. (1985). Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 11–22). Warszawa: WSPS.

Lipkowski, O. (1985a). Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Pol-

¹⁷ Autoryzowany skrót artykułu opublikowanego w języku jidysz w piśmie *Izrael Bleter* w Izraelu w 1954 r. oraz w księdze pamiątkowej *Pinkas Warsze* w Buenos Aires w 1955 r.

- sce. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 199–205). Warszawa: WSPS.
- Małynicz, Z. (1972). Stosunek Marii Grzegorzewskiej do piękna w przyrodzie, sztuce i człowieku. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 151–159). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Mauersberg, S. (1998). *Przedmowa*. W: E. Tomasik, *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. (s. 5–6). Warszawa: WSPS.
- Nurowski, E. (1985). Działalność społeczna. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 80–89). Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E. (1998). *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E. (2001). *Polska Pani z lampą. Janina Doroszevska – człowiek i dzieło*. Warszawa: APS.
- Wójcik, E. (1989). O niezapomnianej Pani Doktor Marii Grzegorzewskiej. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*. (s. 127–130). Warszawa: WSPS.
- Zawieyski, J. (1989). Maria Grzegorzewska. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*. (s. 13–31). Warszawa: WSPS.