

KRYSTYNA BARANOWICZ*

Doskonalenie zawodowe nauczycieli na łamach „Szkoły Specjalnej” w okresie międzywojennym

W budującym się po latach rozbiorów państwie polskim sprawy kształcenia dzieci niepełnosprawnych nie były priorytetem. Dekret o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1917 r. rozwiązywał ten problem fakultatywnie: od obowiązku szkolnego mogły być zwolnione dzieci chore fizycznie, upośledzone, o ile te ułomności wyłączały je z pobierania nauki w szkole ogólnodostępnej. Jeżeli w danej miejscowości istniała szkoła przeznaczona dla chorych, kalek, niewidomych, głuchoniemych, obowiązek szkolny rozciągał się na te dzieci.

Szkolnictwo specjalne rozwijało się powoli z powodu trudnej sytuacji finansowej państwa, braku uregulowań prawnych, jak i braku wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Także aura społeczna nie była sprzyjająca – uważano, że najpierw należy troszczyć się o kształcenie dzieci w normie, opinie takie wygłaszano nawet w najwyższych kręgach. Ilustruje to projekt rezolucji zgłoszony przez senatora Maksymiliana Thullie, członka senackiej Komisji Oświaty na posiedzeniu w dniu 7 marca 1927 r.: „Senat wzywa Rząd do zaprzestania dalszej rozbudowy szkolnictwa specjalnego aż do wykończenia sieci szkół dla dzieci normalnych. Ta rezolucja zmierza do tego, że wprawdzie potrzebne są szkoły dla dzieci anormalnych, ale przede wszystkim potrzebne są szkoły dla dzieci normalnych. Nie mówię, żeby znieść te szkoły, które istnieją, one są potrzebne, ja to rozumiem, lecz nie rozbudowywać ich, bo pierwszeństwo mają dzieci normalne, bo z nich będzie miało Państwo większą pociechę, niż z anormalnych”¹.

Dla kształcenia dzieci niepełnosprawnych ważną decyzją było powołanie w 1920 r. w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydziału

* Dr hab., prof. nadzw. UŁ, Pracownia Pedagogiki Specjalnej, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-433 Łódź, ul. Smugowa 10/12.

¹ Podaję za: W. Gasik, *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.*, Warszawa 1991, s. 31.

szkolnictwa specjalnego, w 1923 r. uchwalono ustawę uposażeniową nauczycieli szkół specjalnych. Przygotowywano ustawę o ustroju szkolnictwa specjalnego. Niestety, na tym skończyły się dobre początki dla szkolnictwa specjalnego. W 1924 r. zlikwidowano wydział, pozostawiono jedynie 1 etat wizytatora i instruktora szkół specjalnych².

Pilną sprawą było kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkół specjalnych, ale nauczycieli w ogóle wobec niskiego poziomu ich przygotowania zawodowego. Po odzyskaniu niepodległości nauczyciele wykwalifikowani, zaliczeni do I grupy, czyli posiadający kwalifikacje uznane przez ustawę stanowili 46,1% ogółu. Pozostałe kategorie stanowili:

- nauczyciele warunkowo kwalifikowani (absolwenci niepolskich seminariów, nauczyciele domowi początkowi, nieposiadający egzaminu uzupełniającego złożonego w języku polskim),
- nauczyciele niewykwalifikowani – absolwenci co najmniej 6 klas szkoły średniej, bez studiów i egzaminów pedagogicznych,
- nauczyciele niewykwalifikowani posiadający wykształcenie poniżej 6 klas.

Kobiety stanowiły 59,1% nauczycielstwa, były słabo przygotowane do zawodu, bowiem 26,6% z ogółu zaliczona była do najniższej kategorii kwalifikacji zawodowych, podczas gdy mężczyźni w tej grupie stanowili 16%³.

Szybkimi formami przygotowania do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo były krótkie, kilkutygodniowe kursy organizowane z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi i stołeczny Wydział Szkolny⁴. Były to formy dorywcze i w żaden sposób nie stanowiły odpowiedzi na zapotrzebowanie kwalifikowanej kadry do szkół specjalnych. Jedynie w kształceniu nauczycieli dla dzieci głuchych zgromadzono już pewne doświadczenia. Instytut Fonetyczny im. Jana Siostrzyńskiego miał poprzedników w kursach i w powołanym w październiku 1919 r. Państwowym Seminarium dla Dzieci Głuchych (przemianowane w kwietniu 1920 r. w Instytut Fonetyczny).

Od 1921 r. istniejący w MWRiOP Wydział Szkół Specjalnych, a właściwie jego kierownik Jan Hellmann i wizytatorka Maria Grzegorzewska, spowodowali, że Ministerstwo przejęło obowiązek zorganizowania kształcenia nauczycieli do szkół specjalnych. W październiku 1921 r. uruchomiono Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej, kierownikiem seminarium została M. Grzegorzewska. Seminarium działało tylko rok, ale po połączeniu z Instytutem Fonetycznym w 1922 r. stało się fundamentem szkoły kształcącej nauczycieli do różnych typów szkół specjalnych – Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Studia w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej mogli podjąć czynni już, wykwalifikowani nauczyciele. Roczne studia przygotowywały do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo, niesłyszącymi, niewidomymi i niedostosowanymi społecznie.

² M. Grzegorzewska, *Szkolnictwo specjalne*, [w:] *Encyklopedia Wychowania*, t. III, *Organizacja wychowania publicznego młodzieży*, Warszawa 1938, s. 171.

³ *Encyklopedia Wychowawcza*, t. IX, z. 9, *Polska współczesna (oświata i szkolnictwo 1914–1921)*, Warszawa 1923, s. 11.

⁴ W. G a s i k, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 67.

Drugim ważnym dla szkolnictwa specjalnego wydarzeniem było powołanie w 1924 r. w ramach Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Sekcji Szkolnictwa Specjalnego. Celem działania Sekcji było⁵:

- a) teoretyczne pogłębianie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej,
- b) doskonalenie metod nauczania i wychowania anormalnych,
- c) popularyzacja potrzeby opieki nad anormalnymi,
- d) opieka nad materialnymi i prawno-służbowymi potrzebami nauczycieli szkół specjalnych.

Do realizacji tych celów powołano kwartalnik „Szkoła Specjalna” „poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych” – jak głoszono w podtytule. W sytuacji rodzącego się systemu szkolnictwa specjalnego „Szkoła Specjalna” (redaktorem była M. Grzegorzewska) była istotnym źródłem wiedzy o dzieciach niepełnosprawnych, ich ograniczeniach i możliwościach edukacyjnych.

Prezentowane tu opracowanie jest próbą odpowiedzi na pytanie, na ile „Szkoła Specjalna” realizowała swoją misję, czego z lektury tego pisma można się dowiedzieć o kształceniu dzieci niepełnosprawnych, by doskonalić kwalifikacje nauczyciela szkoły specjalnej. Analizie poddałam zawartość „Szkoły Specjalnej” od tomu I rocznik 1924/1925 do tomu XV rocznik 1938/1939. Brałam pod uwagę informacje odnoszące się do profesjonalnego aspektu kształcenia nauczycieli dzieci niepełnosprawnych w Polsce w owym czasie, nie brałam pod uwagę informacji ogólnych, np. jak jest zorganizowane szkolnictwo dla niepełnosprawnych w różnych krajach.

Co rozumiem przez profesjonalny aspekt kształcenia nauczycieli? Kompetencje profesjonalne nauczyciela wyrastają z jego osobowości, z formalnego przygotowania do zawodu, praktyki w zawodzie. Autorzy prac analizujący proces przygotowania zawodowego nauczycieli grupują te kompetencje w pakiety z różnymi etykietami, rozdzielając (lub nie) osobowość od przygotowania *stricto* zawodowego. Małgorzata Tarasiewicz podzieliła umiejętności specyficzne nauczyciela na umiejętności merytoryczne (wiedza o określonych stanach rzeczy) i umiejętności metodyczne (znajomość metod nauczania i oceniania). W codziennej pracy z uczniem umiejętności merytoryczne i metodyczne dopełniane są meta-umiejętnościami, na które składają się: system wartości i przekonań, cierpliwość, zdolność widzenia pozytywnych stanów rzeczy, sprawne komunikowanie się, zdystansowanie do siebie i innych, empatia, asertywność⁶. Podobnie Robert Kwaśnica, który mówi o kompetencjach praktyczno-moralnych wyrastających z wizji świata, stosunku do świata i innych ludzi i o kompetencjach technicznych, na które składają się umiejętność planowania i organizowania procesu dydaktycznego⁷. Natomiast A. T. Pearson w pracy dotyczącej teorii kształcenia nauczycieli pomija warstwę osobowościową i uważa, że „kompetentne nauczanie zależy od trzech czynników: wiedzy przedmiotowej, usystematyzowanej

⁵ „Szkoła Specjalna” [dalej: SS] 1924/1925, t. I, nr 1, *Kronika krajowa*, s. 49.

⁶ M. Tarasiewicz, *Jak uczyć lepiej?*, Warszawa 1996, s. 21.

⁷ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, s. 299, Warszawa 2003.

wiedzy o nauczaniu, refleksyjnego doświadczenia praktycznego⁸ i to podejście, po modyfikacji, wykorzystam w analizie zawartości „Szkoły Specjalnej”⁹.

Wiedzy przedmiotowej nie odnoszę do przedmiotów nauczania, lecz do wiedzy o różnych niesprawnościach dziecka, o zaburzeniach rozwojowych, które w owym czasie określano jako „anormalność”. Jest to wiedza, „o określonych stanach rzeczy”, która ułatwi zrozumienie ograniczeń rozwojowych dzieci i stanowi teoretyczne pogłębianie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej. To jest pierwsza płaszczyzna analizy.

Druga płaszczyzna odnosi się do profesjonalnej wiedzy o nauczaniu i wychowaniu dzieci niepełnosprawnych. To specyficzna wiedza o konkretnej niesprawności i metodyce nauczania dostosowanej do tego zaburzenia rozwojowego. Nie kształcono pedagoga specjalnego w ogóle, lecz pedagoga specjalnego – nauczyciela przygotowanego do pracy z dziećmi o określonym zaburzeniu rozwojowym: dysfunkcji wzroku, słuchu, intelektu lub zaburzonym zachowaniu.

Trzecia płaszczyzna kompetentnego nauczania, to doświadczenie praktyczne. Zdobywanie refleksyjnego doświadczenia praktycznego na podstawie lektury, a nie poprzez autentyczne działanie jest niemożliwe, może mieć tylko charakter pośredni. W strukturze „Szkoły Specjalnej” był dział „Z pracy nauczycielskiej” i materiały tam zamieszczane pochodziły od czytelników, czynnych nauczycieli szkół specjalnych. Cudza wiedza i cudze doświadczenie zawodowe mogą być punktem wyjścia do refleksji nad własną działalnością nauczycielską, do doskonalenia i różnicowania stosowanych metod nauczania i wychowania. Redakcja zachęcała do „publikowania poszczególnych zagadnień natury metodycznej i pedagogicznej w formie artykułów dyskusyjnych”.

Jakie dysfunkcje rozwojowe były omawiane na łamach „Szkoły Specjalnej” tworzące pakiet wiedzy przedmiotowej, poszerzającej wiedzę teoretyczną nauczyciela szkoły specjalnej? W tym obszarze scharakteryzowano różne typy dzieci odbiegające od normy: dziecko o zachowaniach psychopatycznych¹⁰, dziecko z histerią¹¹, dziecko niedostosowane społecznie¹², dziecko niepełnosprawne intelektualnie¹³, dziecko z epilepsją¹⁴, dzieci nerwowe¹⁵ zespół Downa¹⁶ zespół przytarczycowy¹⁷,

⁸ A. T. P e a r s o n, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, s. 148.

⁹ Nie chcę przez to powiedzieć, że system wartości nauczyciela nie ma znaczenia w wykonywanej pracy. Ma znaczenie, jest bardzo ważny. Szczególnie w pracy z dziećmi o zaburzonym rozwoju, ale jest zmienna, którą trudno manipulować w zawodowym kształceniu dorosłych ludzi. Przyjąć należy, że jeśli ktoś zdecydował się być nauczycielem dziecka o zaburzonym rozwoju, to ma zinternalizowany system wartości etyczno-moralnych wyrażający się w pozytywnej postawie do niepełnosprawności.

¹⁰ F. Ł u n i e w s k a, *Dziecko psychopatyczne*, SS 1927/1928, t. IV, nr 1, s. 11–16; W. S t e r l i n g, *Dziecko psychopatyczne*, tamże, nr 3–4, s. 129–141.

¹¹ W. S t e r l i n g, *Dziecko histeryczne*, tamże, nr 3–4, s. 141–161.

¹² T e n ż e, *Dziecko moralnie upośledzone*, SS 1928/1929, t. V, nr 1–2, s. 1–18.

¹³ T e n ż e, *Dziecko umysłowo upośledzone*, SS 1929/1930, t. VI, nr 1, s. 1–63.

¹⁴ T e n ż e, *Dziecko epileptyczne*, SS 1930/1931, t. VII, nr 1, s. 1–38.

¹⁵ T. J a r o s z y ń s k i, *W sprawie wychowania dzieci nerwowych*, SS 1924/1925, t. I, nr 1, s. 8–15.

¹⁶ W. S t e r l i n g, *Mongolowość*, SS 1935/1936, t. XII, nr 2, s. 65–69.

¹⁷ T e n ż e, *Zespoły przytarczycowe*, SS 1936/1937, t. XIII, nr 2, s. 65–72.

zespół przysadkowy¹⁸, zapalenie mózgu¹⁹. Nauka pisania sprawia niektórym dzieciom kłopoty z powodu niepoprawnego graficznie odwzorowywania nazwanego piśmem lustrzanym. Sprawa ta została omówiona w jednym z artykułów²⁰.

Artykuły z obszaru wiedzy profesjonalnej i metodyki lokują się w czterech podstawowych, tradycyjnych działach pedagogiki specjalnej: upośledzeni umysłowo, głusi, niewidomi, niedostosowani społecznie. Najwięcej miejsca poświęcono dzieciom upośledzonym umysłowo.

Jako wprowadzenie do problematyki kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo można uznać artykuł o metodach diagnozowania upośledzenia²¹ i artykuł informujący o etiologii i klasyfikacji upośledzenia umysłowego²². Po kilku latach ponownie zostanie podjęty problem diagnozy i selekcji w artykule skierowanym do kierowników i nauczycieli szkół specjalnych przeprowadzających selekcję dzieci upośledzonych umysłowo²³. Za najważniejsze w obszarze edukacji nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo należy uznać opracowanie Michała Wawrzynowskiego²⁴, kierownika szkoły ćwiczeń PIPS. Jest to obszerny materiał publikowany w czterech kolejnych numerach, w którym autor wyjaśnia zasadę konstruowania programu nauczania w szkole specjalnej i metodę pracy z dziećmi. Jest to nawiązanie do koncepcji ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego.

Materiał dydaktyczny zgrupowany wokół jednego ośrodka tematycznego jest stopniowo poszerzany i uzupełniany: „w całokształcie programu musi przesuwac się jedna wspólna nić przewodnia z różnych punktów widzenia rozpatrywana, a tematy pracy dni, tygodni i miesięcy muszą o siebie zazębiać i wzajemnie się uzupełniać”²⁵. Autor podaje przykłady tematów ośrodków i sposobów ich realizacji na kolejnych poziomach nauczania. Na I poziomie nauczania, gdy zainteresowania dzieci są niewykryształizowane należy wychodzić od okolicznościowych pogadańk nawiązujących do życia rodziny, zawodów, jakie wykonują ludzie, otaczającej przyrody. Na dalszych etapach dziecko jest ukazywane w kontekście środowiska przyrodniczego i społecznego. Na II poziomie nauczania tematyka powinna koncentrować się wokół dziecka i przyrody, ze szczególnym zwróceniem uwagi na pracę na roli. Poziom III to poszerzenie ośrodka dziecko i przyroda z zaznaczeniem świata roślinnego i zwierzęcego. Na poziomie IV realizować należy ośrodek dziecko i środowisko ludzkie, na V dziecko i społeczeństwo. Poziom VI, wieńczący

¹⁸ Tenże, *Zespoły przysadkowe*, tamże, nr 3, s. 127–132.

¹⁹ Tenże, *Nagminne śpiączkowe zapalenie mózgu*, tamże, nr 1, s. 1–5.

²⁰ Tenże, *Badania nad piśmem lustrzanym dzieci normalnych i niedorozwiniętych*, SS 1924/1925, t. I, nr 2, s. 61–69.

²¹ M. Grzegorzewska, *Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne*, tamże, nr 1, s. 27–35; nr 2, s. 72–92.

²² M. Tramer, *Różne postacie i przyczyny upośledzenia umysłowego*, SS 1925/1926, t. II, nr 3, s. 137–141, nr 4, s. 204–210.

²³ F. Felhowska, *Uwagi dotyczące badań testami Bineta–Termana*, SS 1936/1937, t. XIII, nr 1, s. 30–32.

²⁴ M. Wawrzynowski, *Program nauczania w szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo*, SS 1926/1927, t. III, nr 1, s. 26–39; nr 2, s. 85–100; nr 3, s. 155–171; nr 4, s. 204–221.

²⁵ M. Wawrzynowski, *Program...*, s. 31.

systematycznie prowadzoną naukę, to ośrodki odnoszące się do kraju rodzinnego, form życia społecznego, rozumienia praw i obowiązków obywatela. M. Wawrzynowski zwraca uwagę na konieczność konkretnych przykładów i pogłębienie w nauczaniu. Dzieliąc się własnymi doświadczeniami w nauce czytania i nauczaniu rachunków dzieci upośledzonych umysłowo, wyznaje, że są to przemyslenia pozbite i fragmentaryczne z powodu małego jeszcze doświadczenia w tym zakresie. Dopełnieniem wskazówek metodycznych kierowanych do nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo, pracujących metodą ośrodków zainteresowań są artykuły podejmujące zagadnienia szczegółowe, np. o jakościowych różnicach w rysunkach dzieci upośledzonych²⁶, o roli śpiewu²⁷, wychowania fizycznego²⁸, walorach wychowawczych harcerstwa w szkole specjalnej²⁹.

Zagadnienia dotyczące kształcenia dzieci z dysfunkcją wzroku są opracowane prawie wyłącznie przez M. Grzegorzewską. Mimo że funkcjonowały już na ziemiach zaborców szkoły dla dzieci niewidomych, to nie istniał jednolity program nauczania dostosowany do możliwości tych dzieci. Obowiązujące programy dla szkół powszechnych są nieodpowiednie, wymagają modyfikacji, toteż w miejsce nieistniejącego programu Grzegorzewska proponuje ośrodki zainteresowań i sugeruje tematy pogadanek. Ośrodkiem dla I poziomu nauczania ma być dziecko i jego najbliższe otoczenie, poziom II – dziecko i otaczająca natura w związku z pracą ludzką, poziom III – dziecko i życie gromadzkie, poziom IV i V – dziecko i kraj ojczysty, poziom VI – dziecko i świat, poziom VII – dziecko jako obywatel³⁰. Poruszane zagadnienia nieodnoszące się do programu nauczania to: orientacja przestrzenna niewidomych³¹, zmysł przeszkód³², jakość wyobrażeń optycznych³³, dotyk osób niewidomych³⁴, psychologia niewidomych³⁵. Grzegorzewska opisała także przypadki osób, które odzyskały wzrok³⁶ oraz sylwetki znanych głuchoniewidomych, np. Heleny Keller, Laury Bridgeman, ich drogę edukacyjną i życiowe dokonania³⁷. Jedyne artykuły, którego nie napisała Grzegorzewska dotyczy wycieczek w edukacji niewidomych³⁸.

²⁶ S. Szumań, *Rysunki schematyczne dzieci upośledzonych umysłowo*, SS 1924/1925, t. I, nr 3, s. 165–178.

²⁷ T. Mayzner, *Parę uwag o lekcji śpiewu w szkole dla upośledzonych umysłowo*, SS 1926/1927, t. III, nr 4, s. 232–234.

²⁸ A. Sałamańczuk, *Zagadnienie wychowania fizycznego w szkole specjalnej*, SS 1936/1937, t. XIII, nr 3, s. 140/146.

²⁹ Ł. Siwoniówna, *Rola Harcerstwa w szkole specjalnej*, tamże, nr 4, s. 185–193.

³⁰ M. Grzegorzewska, *Szkic programu pogadanek w szkole dla niewidomych*, SS 1926/1927, t. III, nr 4, s. 197–204.

³¹ Tamże, *Orientowanie się niewidomych w przestrzeni*, tamże.

³² Tamże, *Struktura psychiczna tak zwanego „zmysłu przeszkód” niewidomych*, SS 1925/1926, t. II, nr 4, s. 194–203.

³³ Tamże, *Wyobrażenia wzrokowe u niewidomych*, tamże, nr 3, s. 146–155.

³⁴ Tamże, *Schematy dotykowe u niewidomych*, SS 1932/1933, t. IX, nr 3, s. 164–166.

³⁵ Tamże, *Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia*, SS 1926/1927, t. III, nr 1, s. 1–9.

³⁶ Tamże, *Niewidomi, którzy uzyskali wzrok*, SS 1927/1928, t. IV, nr 2, s. 72–80.

³⁷ Tamże, *Głuchociemni*, tamże, nr 1, s. 16–32; nr 3–4, s. 161–185.

³⁸ Z. Macekówna, *Przyczynek do psychologicznego uzasadnienia potrzeby wycieczek u niewidomych*, SS 1935/1936, t. XII, nr 3–4, s. 147–154.

Osoby zainteresowane kształceniem dzieci niesłyszących mogły zapoznać się z metodą diagnozowania inteligencji tych dzieci³⁹ i z nowymi koncepcjami metodycznymi⁴⁰. Rewalidacja niesłyszących zdążyła do tego, by dzieci posługiwały się mową choć nie zawsze jest to możliwe⁴¹. Nie wszystkim dzieciom to się udaje i tym problemom poświęcono artykuły na temat wad wymowy dzieci z dysfunkcją słuchu⁴², a w szerszym podejściu także dzieciom w szkołach powszechnych⁴³. Równie ważne jak nauczanie mowy ustnej jest uczenie niesłyszących odczytywania mowy z ust mówiącego. Metodyka pracy, przykłady ćwiczeń przedstawiano w dwóch artykułach⁴⁴.

Dział dotyczący dzieci niedostosowanych społecznie jest najslabiej prezentowany na łamach „Szkoły Specjalnej”. Odnotowałam tu 3 artykuły charakteryzujące dzieci sprawiające trudności wychowawcze (wszystkie ukazały się w tym samym roczniku)⁴⁵ i artykuł zawierający wskazówki, jak obserwować dzieci w celach diagnostycznych⁴⁶.

Dział „Z pracy nauczycielskiej” można uznać za pośrednią drogę nabywania praktyki przez tych, którzy takich doświadczeń nie mają lub mają i mogą skonfrontować swoje doświadczenia z doświadczeniami innych nauczycieli. Zakres podejmowanych tematów był bardzo szeroki – zarówno zagadnienia organizacyjne, jak i zagadnienia metodyczne. Przytaczam dla ilustracji niektóre z nich⁴⁷. W tym dziale zamieszczano również „wyciągi z dziennika lekcyjnego szkoły ćwiczeń

³⁹ M. Więckowska, *Badanie dzieci głuchoniemych metodą Herderschée'go*, SS 1925/1926, t. II, nr 4, s. 210–220.

⁴⁰ M. Grzegorzewska, *Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych*, SS 1932/1933, t. IX, nr 1, s. 1–14, nr 2, s. 98–108; J. Owoc, *Próba rozwiązania praktycznego nowej drogi pracy w nauczaniu głuchych*, SS 1936/1937, t. XIII, nr 2, s. 105–115.

⁴¹ A. Stępkowska, *Słuch a zaburzenia mowy*, SS 1929/1930, t. VI, nr 4, s. 238–242.

⁴² A. Janczarski, *Czy głusi mogą mówić zrozumiale?*, SS 1938/1939, t. XV, nr 3, s. 111–123.

⁴³ B. Dylewski, *Wady wymowy i ich leczenie na terenie szkoły*, SS 1930/1931, t. VII, nr 1, s. 52–57.

⁴⁴ W. Jarecki, *Czytanie z ust*, SS 1926/1927, t. III, nr 4, s. 229–232; T. Benni, *Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym*, tamże, nr 2, s. 65–82; nr 3, s. 146–154.

⁴⁵ N. Zandowa, *O dzieciach tzw. „trudnych” i zaniedbanych*, SS 1931/1932, t. VIII, nr 1–2, s. 31–41; N. Hanowa, *Specyficzne rysy psychiki dzieci moralnie zaniedbanych*, tamże, nr 3, s. 131–139; Taż, *Dziecko krmąbrne i brutalne*, tamże, nr 4, s. 196–201.

⁴⁶ T. Jaroszyński, *Dzienniki badań nad dziećmi moralnie upośledzonymi*, SS 1926/1927, t. III, nr 1, s. 10–24.

⁴⁷ M. Nowodworska, *Dyżury dzieci w szkole specjalnej*, SS 1924/1925, t. I, nr 1, s. 136–138; A. Gotinowa, *Paury w szkole dla upośledzonych umysłowo*, SS 1925/1926, t. II, nr 3, s. 171–172; R. Źogowski, *Ocena postępów ucznia w szkole specjalnej*, SS 1936/1937, t. XII, nr 3–4, s. 179–182; J. Tełatycka, *Próby warunkowego promowania w szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo*, SS 1933/1934, t. X, nr 1, s. 56–58; L. Surmówna, *Próba globalnego nauczania czytania niewidomych*, SS 1932/1933, t. IX, nr 2, s. 108–111; W. Tułodziecki, *Uwagi o nauczaniu głuchoniemych w klasie I*, SS 1928/1929, t. V, nr 1–2, s. 72–74; J. Gusa, *Gry i zabawy w pierwszych dniach pobytu w szkole dziecka głuchoniemego*, SS 1935/1936, t. XII, nr 1, s. 48–50; Z. Macelkówna, *Ozdabianie klasy dla dzieci niewidomych*, SS 1926/1927, t. III, nr 4, s. 236–237; P. Nawrot, *Miesiąc współpracy na doświadczalnej kolonii zuchowej w Nierodzimiu*, SS 1931/1932, t. XIII, nr 3, s. 155–159.

P.I.P.S.” Były to gotowe propozycje metodyczne do realizacji różnych ośrodków zainteresowań dotyczące np. owoców⁴⁸, produkcji mąki⁴⁹, kolei⁵⁰, gołębi⁵¹.

Informację o naukowych podstawach pracy nauczyciela dzieci niepełnosprawnych daje wgląd w program studiów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Ogólny zarys programu przedstawiono czytelnikom już w pierwszym numerze „Szkoły Specjalnej”⁵². Ponieważ słuchaczami Instytutu mogli być tylko wykwalifikowani nauczyciele w programie nie było psychologii ogólnej i podstawowych nauk pedagogicznych. Ponadto były krótkie cykle wykładów z metodyki poszczególnych przedmiotów oraz rozwoju fizycznego dziecka. Ponownie plan studiów w PIPS, oficjalny, zatwierdzony przez MWRiOP 18 października 1929 r., z wyszczególnieniem tematów realizowanych w poszczególnych przedmiotach, przydziałem godzin, bibliografią do poszczególnych działów programu, nazwiskiem osoby prowadzącej zamieszczono w V tomie „Szkoły Specjalnej”.

Wszystkich studentów obowiązywały wykłady i zajęcia praktyczne z następujących przedmiotów⁵³:

1. Konwersatorium z anatomii, fizjologii i higieny szkolnej [dr F. Łuniewska],
2. Rozwój fizyczny dziecka [S. Sedlaczek],
3. Ćwiczenia w pracowni antropometrii szkolnej,
4. Psychologia pedagogiczna [dr J. Segal],
5. Ćwiczenia w pracowni psychologii pedagogicznej,
6. Podstawy psychopatologii ogólnej (z demonstracjami) [dr F. Uniewski],
7. Psychopatologia dziecka (z demonstracjami) [dr W. Sterling],
8. Wychowanie gromadne [Cz. Babicki],
9. Zasady wychowania w internatach [dr J. Korczak],
10. Rozwój mowy, zбочenia i ich leczenie [dr W. Jarecki],
11. Seminarium pedagogiczne,
12. Gimnastyka, gry i sporty [kpt. M. Kusleto],
13. Slōjd i metodyka slōjdu, [F. Wojnarowicz, M. Wojnarowicz],
14. Zwiedzanie szkół, zakładów wychowawczych, instytucji opieki społecznej różnych organizacji kulturalno-oświatowych (jeden tydzień w tygodniu).

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej przygotowywał do pracy z dziećmi o różnych niesprawnościach i program był zróżnicowany według specjalizacji (działów).

⁴⁸ S. A d a m s k a, *Ośrodek zainteresowań w kl. I. Dziecko i jego najbliższe otoczenie. Ośrodek zainteresowań tygodniowych z cyklu „Pożywienie”*: owoce, SS 1938/1939, t. XV, nr 3, s. 129–130.

⁴⁹ K. R o m i s z e w s k a, *Ośrodek zainteresowania: współpraca i współzależność wsi i miasta. Przeprowadzenie ośrodka zainteresowań: młyn*, tamże, s. 126–128.

⁵⁰ M. S z u b e r t o w a, *Ośrodek zainteresowań tygodnia: koleje*, tamże, s. 128–129.

⁵¹ K. R o m i s z e w s k a, *Ośrodek zainteresowania tygodnia – obserwacja gołębi*, SS 1928/1929, t. V, nr 1–2, s. 66–70.

⁵² M. G r z e g o r z e w s k a, *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, SS 1924/1925, t. I, nr 1, s. 15–21.

⁵³ *Program wykładów i zajęć w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej*, SS 1928/1929, t. V, s. 157–196.

Dział nauczycieli dzieci głuchych:

1. Fonetyka [dr T. Benni],
2. Metodyka nauczania głuchoniemych [A. Manczarski],
3. Dzieje i organizacja wychowania głuchoniemych [dr W. Jarecki],
4. Rysunki i metodyka rysunków [Z. Raczyńska-Skalska],
5. Hospitacje w szkole dla głuchoniemych, lekcje próbne, ćwiczenia artykulacyjne.

Dział nauczycieli dzieci niewidomych:

1. Psychologia niewidomych [dr M. Grzegorzewska],
2. Metodyka nauczania niewidomych [dr M. Grzegorzewska],
3. Dzieje i organizacja wychowania niewidomych [dr M. Grzegorzewska],
4. Śpiew i metodyka śpiewu [T. Mayzner],
5. Hospitacje w szkole dla niewidomych i lekcje próbne.

Dział nauczycieli-wychowawców dzieci moralnie zaniedbanych:

1. Ustawodawstwo i sądy dla nieletnich [sędzia A. Komorowski],
2. Konwersatorium z podstaw i organizacji wychowania nieletnich przestępców,
3. Psychopedagogika dzieci moralnie zaniedbanych [N. Hanowa],
4. Rysunki i metodyka rysunku,
5. Śpiew i metodyka śpiewu,
6. Hospitacje w zakładzie wychowawczym dla moralnie zaniedbanych, lekcje próbne i dyżury wychowawcze.

Dział nauczycieli-wychowawców dzieci upośledzonych umysłowo:

1. Metodyka nauczania upośledzonych umysłowo [M. Wawrzynowski],
2. Dzieje i podstawy organizacji wychowania upośledzonych umysłowo,
3. Rysunki i metodyka rysunków,
4. Śpiew i metodyka śpiewu,
5. Hospitacje i lekcje próbne w szkole dla upośledzonych umysłowo.

Ta wersja programu kształcenia różni się od poprzedniego niewielkimi zmianami. Z bloku przedmiotów wspólnych wycofano „socjologię pedagogiczną”, a wprowadzono „rozwój fizyczny dziecka” oraz „wychowanie gromadne”. W wykładach specjalizacyjnych w miejsce dydaktyki głuchoniemych/ociemniałych/upośledzonych umysłowo wprowadzono metodykę nauczania głuchoniemych/niewidomych/upośledzonych umysłowo.

PIPS nie był instytucją kształcąca nauczycieli szkół specjalnych na skalę masową. O liczbie absolwentów przygotowanych do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, o osiągnięciach uczelni informuje M. Grzegorzewska pełniąca funkcję dyrektora⁵⁴.

⁵⁴ M. Grzegorzewska, *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej*, tamże, s. 149–156.

Z poniższego zestawienia widać, że w kolejnych latach przyrost wykwalifikowanych nauczycieli przygotowanych do pracy z dziećmi „anormalnymi” był powolny i nie pokrywał potrzeb. Dla tych, którzy już pracowali w szkołach specjalnych lub mieli taki zamiar łamy „Szkoły Specjalnej” mogły stanowić rodzaj podręcznika i przewodnika w samokształceniu. I taką misję miało czasopismo. We wstępnym redakcyjnym artykule pierwszego numeru czytamy: „Służąc zarówno rozwojowi metod nauczania i wychowania, jak i założeniom samokształceniowym nauczycieli szkół specjalnych „Szkoła Specjalna” winna być jednym z podstawowych terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości z dziedziny naukowej, organizacyjnej, metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianego po całym kraju kolegów i koleżanek”⁵⁵.

Tabela 1

Liczba absolwentów PIPS w latach 1923–1929 według specjalności nauczycielskiej

Rok akademicki	Głusi	Niewidomi	Niedostosowani społecznie	Upośledzeni umysłowo	Ogółem
1922/3	4	3	2	16	25
1923/4	7	-	4	12	23
1924/5	4	-	6	18	28
1925/6	8	-	8	17	32
1926/7	4	3	-	23	30
1927/8	5	5	6	16	32
1928/9	6	4	4	18	32
Razem	38	17	30	128	212

Źródło: M. G r z e g o r z e w s k a, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, „Szkoła Specjalna” 1928/1929, s. 150.

Nie mamy badań recepcji „Szkoły Specjalnej” w środowisku nauczycieli, ale lektura materiałów zamieszczanych na jej łamach daje podstawę, do stwierdzenia, że „Szkoła Specjalna” odegrała ważną rolę w kształceniu i doskonaleniu kadr nauczycieli szkół specjalnych w okresie międzywojennym.

⁵⁵ *Zamiast programu* [artykuł redakcyjny], SS 1924/1925, t. I, nr 1, s. 3.