

## Znaczenie relacji szkoły i rodziny w kontekście budowania wsparcia społecznego rodzin dzieci z niepełnosprawnością w II Rzeczypospolitej Polskiej

**Abstract.** The Importance of School and Family Relationships in the Context of Building Social Support for Families of Children with Disabilities in the II Rzeczpospolita Polska

The aim of this paper is to describe and analyse how relationships between school and parents were created in the II RP. The research is based on the analysis of teacher's articles from "SzkołaSpecjalna" and "PracaSzkolna" in 1925–1939. The author describes the social functioning of families in the II RP. The article also describes how teachers presented their approach to building relationships with their student's parents, and how this created social support for families, particularly families of children with disabilities.

**Keywords:** school, parents, partnership, disability, social support

Interesującym mnie zagadnieniem jest wsparcie społeczne rodzin osób z niepełnosprawnością na terenach wiejskich. Temat ten nie jest jednak bardzo zakorzeniony w zainteresowaniach naukowych pedagogów. Pojęcie wsparcia społecznego istniało w użyciu już od XIX w. przede wszystkim w terminologii psychologicznej. Do języka pedagogiki społecznej, która jest dla mnie szczególnie istotna, termin ten wprowadził na stałe Stanisław Kawula w latach 90. XX w.<sup>1</sup> Wsparcie społeczne rozumiane jest głównie jako pomoc, którą jednostka lub grupa otrzymuje w trudnych, przełomowych i stresujących sytuacjach. Bez uzyskania wsparcia jednostka/grupa nie byłaby w stanie przezwyciężyć problemu. Otrzymywana pomoc może mieć różnoraki charakter. Niekiedy wystarczy sama obecność drugiej osoby lub choćby świadomość, że istnieją osoby, którym na nas zależy. Wpływa to na budowanie poczucia bezpieczeństwa i zakorzenienia we wspólnocie budowanej na określonych grupach wsparcia – rodzinie, przyjaciółach, kolegach, są-

---

<sup>1</sup> M. Winiarski, *Wsparcie społeczne – pomoc – opieka w kontekście pedagogiki społecznej*, w: *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, red. nauk. E. Kantowicz, Studium Kształcenia Ustawicznego „GLOB”, Olsztyn 1997, s. 34–35.

siadach, osobach znaczących w naszym życiu (np. nauczyciel, ksiądz, lekarz), organizacjach formalnych i nieformalnych. Wsparcie występuje przeważnie w formie wsparcia emocjonalnego, wartościującego, instrumentalnego, informacyjnego i duchowego. Funkcjonowanie w szeroko rozumianej grupie wsparcia wiąże się z licznymi interakcjami z innymi ludźmi, w czasie której dochodzi do pewnej wymiany. Może ona mieć charakter stały lub czasowy, być jednostronna lub dwustronna<sup>2</sup>.

Tak rozumiane wsparcie nie istniało jednak w mentalności osób żyjących w czasie dwudziestolecia międzywojennego. Chcąc przyjrzeć się, w jaki sposób pedagodzy spstrzegali problemy rodziny dziecka z niepełnosprawnością, postanowiłam dokonać analizy tekstów publikowanych w latach 1925–1939 na łamach dwóch znaczących czasopism pedagogicznych – „Praca Szkoły” i „Szkoła Specjalna”. Tematyka wspierania rodziców nie była powszechna, dlatego też punktem wyjścia w swoich poszukiwaniach uczyniłam zagadnienia związane z rodzicami i domem dziecka (nie tylko niepełnosprawnego) – kiedy i w jakich aspektach była o nich mowa, aby przez współpracę szkoły z domem rodzinnym dojść do tematu udzielania wsparcia i porad rodzicom.

Pierwszym analizowanym przeze mnie czasopismem była „Praca Szkolna” – miesięcznik organu Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego, który stanowił dodatek do Głosu Nauczycielskiego i poświęcony był sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną oraz praktyce wychowania i nauczania w szkole powszechnej. W latach 1925–1939 redaktorami „Pracy Szkolnej” byli: M. Librachowa, Z. Roguska, B. Kubski, A. Litwin, K. Staszewski i S. Wiącek.

Drugim była „Szkoła Specjalna”, kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania „anormalnych”, wydawany przez organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych pod redakcją M. Grzegorzewskiej.

Zagadnienie rodziny w artykułach „Pracy Szkolnej” odnaleźć można głównie we wskazaniach warunków środowiskowych życia uczniów, czynnikach patogennych, konieczności rozwoju współpracy domu i szkoły, a także wpływu szkoły i edukacji na środowisko życia dziecka. Tematem artykułów, w których najczęściej pojawia się sylwetka rodziców i ich wpływ na dziecko, jest obserwacja szkolna i charakterystyka dziecka<sup>3</sup>. Autorzy często podkreślają znaczenie rodziny zwłaszcza w kontekście rozpoczęcia edukacji dziecka: [...] *dziecko wstępujące do szkoły [...] przynosi w sobie silne poczucie przynależności do tej grupy społecznej, którą nazywamy rodziną. Należy się zatem poważnie liczyć, że: „mój tatuś”, „moja mamusia”, „u nas w domu” są to wyrazy przepełnione dla dziecka tysiącem uczuć o bardzo różnej skali, ale zawsze o silnym napięciu*<sup>4</sup> i wiążących się z tym różnic potencjału związanych z niskim kapitałem społecznym: *W Polsce na skutek niskiego poziomu kulturalnego szerokich mas społecznych, oraz zu-*

<sup>2</sup> S. Kawula, *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012, s. 153–154.

<sup>3</sup> Przykładowe publikacje: H. Seibłówna, *Sylwetki moich uczniów*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6, s. 178; J. Szollówna, *Przyczynek do zagadnienia: wpływ warunków życia dziecka na wykonanie obowiązku szkolnego*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6, s. 161; W. Sztetnerowa, *Rozwój uczuć społecznych u dzieci*, „Praca Szkolna” 1930, nr 2, s. 33.

<sup>4</sup> M. Librachowa, *Dziecko wstępujące do szkoły*, „Praca Szkolna” 1930, nr 7, s. 193.

pełnego prawie braku przedszkoli, które wyrównywałyby w pewnym stopniu różne wpływy środowiska domowego, materiał dziecięcy wstępujący do szkoły jest niesłychanie różnorodny<sup>5</sup>. Szczególnie ciekawe w tym aspekcie są regionalne opisy dzieci, jak na przykład „Dziecko poleskie”<sup>6</sup> czy „Dziecko śląskie”<sup>7</sup>, gdzie autorzy z dużą dokładnością opisują wygląd domostw, relacji rodzinnych i samych domowników. Jak podkreśla redakcja w czasopiśmie: *Ponieważ życie uczuciowe kształtuje się pod wpływem atmosfery domowej i stosunku dorosłych do dziecka, ponieważ w atmosferze uczuciowej oschłości ze strony dorosłych życie uczuciowe dziecka może ulec stłumieniu, należy scharakteryzować stosunek rodziców do dzieci* [w opisie charakterystyki dziecka – dop. P.Ł.]<sup>8</sup>.

To, co istotne to wskazanie, że rodzic ma wiedzę o swoim dziecku, a wiedza ta może być przydatna w rozpoczęciu z nim pracy: *Rodzice są pod tym względem w sytuacji znacznie lepszej, znają bowiem dziecko od chwili urodzenia, znają dokładnie warunki, w jakich dziecko wzrasta, obserwują od początku kierunkowość jego tendencji, jakość, siłę i stałość popędów*<sup>9</sup>. Stało się to przyczynkiem do uwzględniania w obserwacji dziecka także warunków życia domowego i zdania rodziców na temat dziecka<sup>10</sup>. W 1930 r. został stworzony przez Sekcję Psychologów Szkolnych przy Kole Psychologicznym im. J. Joteyko specjalny arkusz obserwacyjny. Punkt drugi arkusza – „Warunki domowe” – zawiera pytania co do miejsca wychowania dziecka, stanu rodziny, zawodu rodziców, obowiązków dziecka, obciążeń dziedzicznych, warunków materialnych i sanitarnych w domu, stosunku do domowników i rówieśników, trudności wychowawczych i rozwojowych. Również w punkcie trzecim – „Stosunek do ludzi”, mowa jest o stosunku do rodziców i rodzeństwa, zwłaszcza w kontekście wzajemnych relacji<sup>11</sup>. Tematyka istotności rozmów z rodzicami, poznawania ich, osvajania ze szkołą i budowania zaufania poruszona została także przy okazji tworzenia wywiadów szkolnych, które służyć miały lepszemu poznaniu dziecka w jego naturalnym środowisku<sup>12</sup>.

Zagadnienie równie często wspominane przez autorów to trudności szkolne, przejawiające się głównie w odraczaniu obowiązku szkolnego i braku promocji do klasy wyższej oraz patologie społeczne, takie jak alkoholizm i przemoc. W zakresie problemów szkolnych prócz opóźnień rozwojowych podkreślany jest wpływ środowiska domowego: *Przyczyną złych wyników badań a następnie pracy dziecka, może być istotny słaby rozwój umysłowy dziecka, spowodowany budową i działaniem mózgu i systemu nerwowego, następnie, może być słaby rozwój umysłowy dziecka spowodowany złym stanem zdrowia, albo też złymi warunkami domowego życia, np. dziecko źle odżywione, bite, bez opieki*

---

<sup>5</sup> M.G. Kaczyńska, *Próba racjonalnej organizacji klas I-szych na podstawie wyników badań testowych na terenie Warszawskich Szkół Powsz. w roku szkolnym 1929–1930*, „Praca Szkolna” 1930 nr 8, s. 229.

<sup>6</sup> W. Ostafiński, *Dziecko poleskie*, „Praca Szkolna” 1930, nr 10, s. 289–295.

<sup>7</sup> Z. Gryń, *Dziecko śląskie*, „Praca Szkolna” 1931, nr 3, s. 65–70.

<sup>8</sup> M. Librachowa, *W sprawie zbiorowych charakterystyk regionalnych*, „Praca Szkolna” 1931, nr 5, s. 129.

<sup>9</sup> M. Librachowa, *Charakterystyki szkolne*, „Praca Szkolna” 1928, nr 9, s. 257.

<sup>10</sup> S.M. Studencki, *Zasady budowy szkolnego arkusza obserwacyjnego*, „Praca Szkolna” 1930 nr 3, s. 33.

<sup>11</sup> M. Librachowa, *Sprawa charakterystyk uczniowskich*, „Praca Szkolna” 1930, nr 8, s. 235–237.

<sup>12</sup> H. Heftmanowa, *Wywiady domowe*, „Praca Szkolna” 1936/37, nr 6, s. 155–159.

itp.<sup>13</sup> Dla pedagogów istotne są także warunki lokalowe i materialne rodziny oraz nastawienie do obowiązków szkolnych rodziców. Librachowa w swoim artykule podkreśla, że dzieciom często brakuje w domu miejsca do nauki oraz niezbędnych przyborów. Niewypełnianie obowiązków szkolnych wiąże się według niej również z częstym przymuszaniem dzieci do pracy zarobkowej i małym zainteresowaniem rodziców w stosunku do nauki dziecka: *Utrudnienia, z którym powinnyby walczyć, polegają nie tylko na przeszkodach fizycznych i materialnych [...], ale wynikają z atmosfery domowej, niesprzyjającej pracy umysłowej, zwłaszcza dla dziecka. Nie można odrobić zadanych lekcji nie tylko dlatego, że nie ma miejsca, że brak stołu – ale i dlatego nie ma na to miejsca, że sprawa odrobienia lekcji nie jest dla nikogo z otoczenia domowego dostatecznie ważna*<sup>14</sup>. Autorka wymienia atmosferę domową jako kolejną trudność. A idąc dalej: brak *moralnego poparcia*, poziomu życia kulturalnego rodziny, ale także warunki lokalowe i „higieniczne” szkoły, treści i rozkład materiału nauczania, sposoby oceniania i promowania uczniów oraz indywidualne tempo rozwoju ucznia oraz jego uzdolnienia i czynniki psychologiczne<sup>15</sup>. Nie bez znaczenia był też negatywny wpływ postawy rodziców w stosunku do szkoły. Bardzo szeroko tematykę tę podjął Karpiński w artykule *Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnym*, gdzie opisuje m.in. wpływ złego wychowania domowego, wpływ „*nietaktownych insynuacji*” rodzicielskich (opartych na uchylaniu się od obowiązku szkolnego i krytykowaniu szkoły) oraz wpływ źle wychowanych w domu dzieci na pracującego z nimi nauczyciela<sup>16</sup>.

Nauczyciele prócz dostrzegania istoty czynników środowiskowych na edukację dzieci, czynili próby poznawania przyczyn takiego stanu rzeczy oraz możliwości pomocy: *Dzieci odraczane wielokrotnie pochodzą z rodzin, gdzie nędza materialna, a nieraz i moralna zabiła nawet troskę o dziecko, zdolność do walczenia o należne mu prawa [...] Konieczne jest również przemyślenie i ustalenie naprzód różnych form opieki dla każdego możliwego wypadku, ażeby przy zetknięciu się z takim wypadkiem lekarz wiedział, gdzie skierować dziecko, jakie dać wskazania rodzicom [...] trzeba dać możliwość rodzicom dzieci przeprowadzenia odpowiednich zabiegów leczniczych, lub dostarczenia zaświadczeń instytucji, gdzie były przeprowadzone dokładniejsze [...]*<sup>17</sup>. Autorka artykułu podaje również rozwiązania związane z udzielaniem wsparcia w postaci dożywiania dzieci, otaczania ich szczególną opieką, zapewnienia 7-letniej edukacji mimo późniejszego rozpoczęcia szkoły, organizacji klas „*pomocniczych*” dla dzieci mniej zdolnych, tak aby wyrównywać ich braki, zanim wysłane zostaną do szkół specjalnych<sup>18</sup>. Także Bandura analizował w swoim artykule zagadnienie drugoroczności w klasie pierwszej, pi-

---

<sup>13</sup> M. Kaczyńska, *Obserwacja psychologiczna w szkole*, „Praca Szkolna” 1929, nr 8, s. 225.

<sup>14</sup> M. Librachowa, *W sprawie drugoroczności*, „Praca Szkolna” 1931 nr 8, s. 226.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 225–231.

<sup>16</sup> T. Karpiński, *Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnym*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 6, s. 174–176.

<sup>17</sup> M. Grzywak-Kaczyńska, *Zracjonalizowanie akcji odraczania dzieciom obowiązku szkolnego*, „Praca Szkolna” 1934/1935, nr 9, s. 288–289.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 285–291.

sząc: *Są to często dzieci, którym brak opieki domowej. Jest między nimi wiele dzieci nieślubnych. Nierzadko są to dzieci dziedzicznie obciążone alkoholizmem i kilką*<sup>19</sup>. Za możliwość poprawy sytuacji tych dzieci wskazał on konieczność częstego kontaktu z rodzicami oraz ich racjonalnej opieki – rodzic powinien interesować się dzieckiem i jego trudnościami, ale go nie wyręczać<sup>20</sup>. Ciekawym konceptem w obrębie zagadnienia „drugorocznosci” uczniów jest wskazanie przez Wuttkową zmian w podejściu do tego zjawiska. Wcześniej za przyczyny trudności szkolnych uznawano jedynie czynniki wewnątrzszkolne, a zwłaszcza wpływ nauczyciela. W swoim artykule profesor wykazuje, dzięki odwołaniom do obserwacji grup uczniów, że geneza drugorocznosci jest również związana z czynnikami biologicznymi, które rozumiane są jako problemy zdrowotne (anemie, przebyte choroby w dzieciństwie) i obciążenia dziedziczne po rodzicach (nie tylko choroby genetyczne, ale także alkoholizm itp.), oraz ze społecznymi i materialno-bytowymi warunkami życia. Wuttkowa podkreśla, że na tak zróżnicowane trudności ucznia, wpływ nauczyciela na zjawisko „drugorocznosci” jest znikomy. W swoich obserwacjach posuwa się jednak dalej pisząc o „drugorocznosci chronicznej rodzinnej”, której czynnikiem prócz tych wyżej wymienionych jest również niski kapitał kulturowy rodziny. Autorka proponuje zniwelowanie trudności dzieci „drugorocznych” przez tworzenie warunków pracy indywidualnej z dzieckiem, utworzenie „oddziałów pomocniczych” przy klasach pierwszych, w których pracowałoby pedagogzy specjalni, skupiając się na indywidualnych programach pracy, a także rozbudowanie opieki społecznej, wspierającej dzieci zaniedbane i opuszczone<sup>21</sup>. Brak jednak wśród wskazań autorki możliwości pomocy całej rodzinie, choć jako pozytyw dostrzegam sam fakt zauważenia problemu. Bardziej konkretne rozwiązania zjawiska „drugorocznosci” opisuje Radlińska, która prócz konieczności reorganizacji pracy szkoły i zwiększenia opieki medycznej nad dziećmi, skupia się na czynnikach społecznych. W zakresie warunków materialno-bytowych mówi o współpracy instytucji i wsparciu finansowym od państwa oraz o racjonalnej polityce mieszkaniowej, która miałaby poprawić warunki lokalowe wszystkich rodzin. Radlińska podkreśla również, że konieczne jest prowadzenie badań, które pozwolą na lepsze poznanie warunków życia dzieci i czynników je kształtujących. Rolą nauczycieli, psychologów i społeczników w tym zakresie, prócz dokładnego poznania środowiska jest także jego przetwarzanie i organizowanie, głównie przez *oddziaływanie na rodziców, wprowadzenie nowych pojęć, spożytkowanie instytucji dobra społecznego*<sup>22</sup>. Myśl pracy nad środowiskiem kontynuuje i podkreśla W. Petrów: *Wiemy jednak, że na wychowanie dzieci składają się różne czynniki z jego otoczenia, a suma tych czynników tworzy środowisko wychowawcze. Nie możemy więc w naszych planach pracy pominąć, ani też w rzeczywi-*

---

<sup>19</sup> L. Bandura, *Przyczyny drugorocznosci w klasie pierwszej*, „Praca Szkolna” 1935/36, nr 6, s. 164.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 164–165.

<sup>21</sup> J. Wuttkowa, *O drugorocznosci w oddziałach pierwszych*, „Praca Szkolna” 1932/33, nr 7, s. 149–152.

<sup>22</sup> H. Radlińska, *Podstawy walki z drugorocznoscią*, „Praca Szkolna” 1932, nr 4, s. 98–103.

stości usunąć wpływu środowiska, bo wpływ jego za silny. Możemy tylko zacząć pracę nad środowiskiem, starać się, by wpływy jego stały się dodatnimi<sup>23</sup>.

Dzięki przeniesieniu zainteresowania trudnościami szkolnymi dzieci na jego środowisko wychowawcze, coraz większą wagę zaczęto kłaść na analizowanie domu rodzinnego, a co za tym idzie całego społeczeństwa. Pedagodzy w licznych artykułach skupiają się na patologiach społecznych i ich wpływie na rozwój dziecka: *Dziecko tzw. pozornie trudne jest więc raczej wytworem środowiska, raczej rezultatem różnych chorób społecznych, jak: bezrobocie, nędza rodziców, pijaństwo, atmosfera ulicy. Dziecko takie jest w domu źle traktowane, na ulicy nabiera różnych nawyków*<sup>24</sup>. Ciekawe badania na temat bicia dzieci w domu, wówczas bardzo nagłaśnianie, opisał Romanowski. Miały one stać się w pewnym sensie kontrą na głośne sprawy bicia dzieci w szkole. Przebadano 209 dzieci ze szkoły pod Warszawą i aż 98,6% z nich było w domu bitych. Ze szczegółowymi wynikami badań (sprawcami, powodami, częstotliwością, towarzyszącymi zjawiskami itp.) autor zapoznał rodziców. Rodzice w znaczący sposób, według relacji Romanowskiego, podkreślili, że „kary cielesne” uznają jako rodzicielski środek wychowawczy, a sprawy życia rodziny powinny zostać w domu. Dyskusja z nauczycielem i przeprowadzony eksperyment oparty na odstawieniu kar cielesnych w domu zaowocował, w relacji autora, wzrostem wiedzy pracowników szkoły na temat wpływu bicia na uczniów oraz przestępstw domowych, pozwolił także w 54% przypadków na poprawę zachowania dzieci. Co szczególnie ciekawe, Romanowski wskazuje jako argument dla nieużywania przemocy w domu, jej wpływ na brak reakcji dziecka na stosowanie właściwych środków pedagogicznych w szkole, które generują postępy w nauce<sup>25</sup>.

Szczególne miejsce w omawianych warunkach środowiskowych zajął temat edukacji w środowisku wiejskim. Zagadnienie „Życie wsi i organizacja wychowania na wsi” pojawiło się nawet jako jeden z omawianych punktów podczas III Kongresu Światowej Federacji Zrzeszeń Pedagogicznych w 1929 r.<sup>26</sup> Niezwykle często poruszany jest temat złego wpływu domu na rozwój i wychowanie dziecka, a nawet *walki szkoły z domem*, rozumianej jako usuwanie złych wpływów na dziecko. Błędów rodziców dopatrywano w brakach edukacyjnych, częstym stosowaniu kar cielesnych, co niejednokrotnie popychało dzieci do kłamstwa i donosicielstwa (jako ucieczka przed karą) oraz w wykorzystywaniu dzieci jako siły roboczej, a co za tym idzie wytykaniu szkoły jako miejsca marnowania czasu<sup>27</sup>. Równocześnie dostrzec można podkreślanie istoty szkoły i nauczyciela na wsi, a nawet jego wyższości względem społeczności, co wynikać może z błędnie tworzonego przez samych nauczycieli dystansu: *Na wsi, albo w małym naszym miasteczku kresowem szkoła jest jedynym ogniskiem kultury, a nauczyciel i ksiądz to jedyni jej*

---

<sup>23</sup> W. Petrów, *Jak wpłynąć na stosunek środowiska wiejskiego do szkoły?*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 5, s. 147.

<sup>24</sup> L. Langholz, *Ocena ucznia w świetle nowego statutu*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 4, s. 107.

<sup>25</sup> L. Romanowski, *Bicie dzieci w domu na podstawie wyników badań*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 6, s. 178–181.

<sup>26</sup> M. Librachowa, *Komunikaty Kongresów Międzynarodowych*, „Praca Szkolna” 1929, nr 1, s. 29.

<sup>27</sup> T. Banach, *Dziecko wiejskie a szkoła*, „Praca Szkolna” 1932/33, nr 8, s. 177–180.



przedstawiciele; dystans kultury między nauczycielem a ludem jest tak duży, że dla małej często z powodu lichej komunikacji, od wielkiego świata odciętej wioszczyny – „profesor” jest synonimem wiedzy i potęgi, którą ona daje. Jeżeli [...] natrafiają na przyrodzonych w dyspozycjach cokolwiek podatny grunt, to nauczyciel łatwo wpada w belferską megalomanię [...] Biedaczysko jest towarzysko i społecznie istota nieznośna<sup>28</sup>. Semil relacjonując w swoim artykule obrady I Kongresu Pedagogów Słowiańskich, również wskazuje, jak ważne miejsce zajmuje szkoła środowisku wiejskim: *Szkoła wiejska, w wyższym stopniu niż miejska, oddziałuje bezpośrednio na środowisko. Jednym z zadań współpracy narodów rolniczych musi się stać ukazanie roli szkoły i nauczyciela na tle życia wsi, zacieśnianie związku pomiędzy różnymi instytucjami wychowania i pomocy kulturowej<sup>29</sup>*. Swoje zadanie – misję pracy w środowisku wiejskim nauczyciele ściśle wiążą z koniecznością szczegółowego poznania mieszkańców, ich kultury i tradycji. Petrów kieruje do nauczycieli swojego rodzaju odezwę: *Musimy przecież poznać wieś, jej braki, pogodzić się z oplakany stanem, ale nie po to, by stać się obojętnym, albo rozpaczać, lecz po to, by z pełną godnością rozpocząć pracę wśród chłodu i urągania nawet. Wobec tego, zamiast o współpracy z domem, wypada nam mówić o pracy nauczyciela nowej, o wychowaniu rodziców. Ażeby bowiem mógł z nami ktoś współpracować, musi chcieć i znać się na tej pracy<sup>30</sup>*.

Współpraca domu ze szkołą jest kolejną kwestią poruszaną w czasopiśmie „Praca Szkolna”. W artykułach dostrzec można wskazanie konieczności nawiązania porozumienia z domem rodzinnym: *Dojrzało dzisiaj przekonanie, że wychowawcze zadania szkoły daleko łatwiej i skuteczniej uda się wypełnić, o ile można będzie osiągnąć współdziałanie z domem rodzicielskim oparte na ścisłym porozumieniu<sup>31</sup>*, głównie przez spotkania z rodzicami w szkole. Organizowane spotkania służą ustaleniu wspólnego frontu na linii szkoła – dom: *[...] częsty, zwłaszcza w szkole średniej konflikt między wychowaniem szkoły i domu wywołuje tragiczne następstwa i zaburzenia w naturalnym rozwoju dziecka i młodzieńca. I dlatego szkoła średnia, jak i inne szkoły, musi być nie tylko domem dla młodzieży, musi też przez nią wychowywać rodziców, musi domagać się zwłaszcza gruntownego i poważnego kształcenia kobiet, które jako matki czy nauczycielki są najpierwszymi i najważniejszymi wychowawcami dzieci<sup>32</sup>*, przede wszystkim w zakresie wychowania i lepszego poznania swoich oczekiwań: *Współpraca domu ze szkołą wzmaga podkreślona w rozporządzeniu powinność o informowaniu opieki domowej o postępach uczniów. Uważam, że należałoby też zawiadamiać o zachowaniu się uczniów w klasie i o ich stosunku do życia szkoły. Umożliwiona byłaby wówczas konfrontacja opinii nauczycieli z opinią rodziców<sup>33</sup>*, ale także rozwoju wiedzy rodziców: *[...] szkoła musi rozwijać inicjatywę w kierunku pedagogicznego i społecznego wpływu na rodziców (szkolne*

<sup>28</sup> G. Jampolter, *Samokształcenie a higiena ducha*, „Praca Szkolna” 1930, nr 6, s. 164–165.

<sup>29</sup> E. Semil, *Pierwszy kongres pedagogów słowiańskich*, „Praca Szkolna” 1931, nr 7, s. 211.

<sup>30</sup> W. Petrów, op. cit., s. 147.

<sup>31</sup> M. Librachowa, *Parę słów w sprawie porozumienia z rodzicami*, „Praca Szkolna” 1927, nr 4, s. 97.

<sup>32</sup> S. Świtwiński, *Reforma szkoły średniej*, „Praca Szkolna” 1929, nr 7, s. 205.

<sup>33</sup> L. Langholz, op. cit., s. 109.

zebrania miesięczne na temat problemów ogólnych, życia dziecka, nowych prądów wychowawczych i dydaktycznych, czytelnie pedagogiczne dla rodziców, odwiedzanie lekcji i szkół wzorowych przez rodziców itd.<sup>34</sup>. Nauczyciele podkreślali również istotę poradnictwa w ramach spotkań z rodzicami, czy to w kwestiach wychowawczych czy w zawodowych, dodając przy tym, że sami również korzystają z pomocy rodziców swoich uczniów<sup>35</sup>.

Omawiane przez pedagogów zebrania z rodzicami prócz kwestii związanych z dziećmi, mają także za zadanie rozwój społeczeństwa: *Zagadnienie współpracy domu ze szkołą w dobie obecnej nabiera więc szczególnego znaczenia i należałoby wyżyć wszystkie siły, aby tę sprawę postawić na właściwym gruncie. Starszego pokolenia nie zdoła się naprawić, ani też przerobić – odejdzie ono takim, jakim było i jakim jest obecnie. Inne jednak wartości winno zachować młodsze pokolenie [...] Mają z nich wyrosnąć obywatele, którym dobro szkoły leżeć będzie na sercu*<sup>36</sup>, a co za tym idzie generowania zmian społecznych oraz zapobiegania patologiom społecznym: *Zebrania rodzicielskie i inne nadarzające się sposobności wykorzystać na tłumaczenia szkodliwości alkoholu dla organizmu dziecięcego. Nie wydrzemy kieliszka z rąk starszych, wyrwijmy go z rąk dzieci*<sup>37</sup>. Współpraca z rodzicami z czasem rozwijała się coraz bardziej. Szkoła mogła liczyć nie tylko na wsparcie materialne i fizyczne (w postaci wykonywania prac remontowych, itp.), ale także rodzice zaczęli uczestniczyć w wycieczkach szkolnych i akcjach pomocowych przy współpracy z samorządami uczniowskimi<sup>38</sup>.

Efektom współpracy domu ze szkołą, a może raczej jej spoiwem było stworzenie/stwarzanie/tworzenie się organizacji rodzicielskich: *Zapewne dlatego stało się, żeśmy rodzicom wyjaśnili wiele kwestyj pedagogicznych, że oni tak bardzo te nasze wspólne gawędy lubili, że projektowali rozszerzenie akcji współdziałania szkoły z domem i w tym celu legalizują „Zrzeszenie rodzicielskie”*<sup>39</sup>. Główny ich cel początkowo związany był ściśle z zapleczem materialno-lokalowym szkoły oraz organizacją czasu pozaszkolnego uczniów. Nie bez znaczenia pozostawała jednak ścisła współpraca z nauczycielem także na gruncie obserwacji środowiska i rozwoju dziecka: *Zadaniem tych komitetów powinien być stały kontakt z nauczycielstwem nie tylko przez pomoc materialną, udzieloną szkole, ale nade wszystko przez żywy udział w pracach rady pedagogicznej, usuwanie ujemnych warunków higienicznych pracy w szkole, racjonalną organizację zajęć ucznia w godzi-*

---

<sup>34</sup> S. Świtwiński, op. cit., s. 205.

<sup>35</sup> Przykładowe publikacje: J. Szollówna, *Reorganizacja pracy szkolnej w I-jej klasie*, „Praca Szkolna” 1931 nr 8, s. 232; L. Goldscheider, *Projekt przyszłej organizacji poradnictwa zawodowego na Śląsku jako przykład ścisłej współpracy poradni zawodowej ze szkołą*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6, s. 173.

<sup>36</sup> S. Brodecki, *Zwyczaje szkolne i tradycja szkoły jako czynniki wychowawcze*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 2, s. 36.

<sup>37</sup> K. Sowa, *Do walki z alkoholizmem*, „Praca Szkolna” 1928, nr 1, s. 18.

<sup>38</sup> Przykładowe publikacje: J. Kurasiowa, *Samorząd uczniowski w naszej szkole*, „Praca Szkolna” 1927, nr 6, s. 168; S. Racinowski, *Wycieczki społeczne w programie szkoły powszechnej*, „Praca Szkolna” 1938/39, nr 7, s. 193.

<sup>39</sup> W. Weychert-Szymanowska, *Zebrania z rodzicami w sekcji propagandy idei szkoły powszechnej*, „Praca Szkolna” 1927, nr 4, s. 105.



*nach pozaszkolnych w domu i w szkole oraz prowadzenie wspólnie z nauczycielstwem spostrzeżeń i badań psychologicznych nad dzieckiem i jego środowiskiem*<sup>40</sup>.

Temat rodziców i współpracy z domem rodzinnym nieco inaczej przedstawiany był w kolejnym czasopiśmie – „Szkola Specjalna”, które oscylowało wokół zagadnień związanych z niepełnosprawnością i niedostosowaniem społecznym. Analizowane tematy artykułów skupiały się na wpływie środowiska na rozwój i wychowanie dziecka. Szeroko omawiane były także możliwości i szanse dziecka z trudnościami rozwojowymi, warunki i jakość jego życia oraz czekająca go przyszłość. Coraz częściej analizie poddawany był nie tylko wpływ domu rodzinnego (rodzice i warunki socjalno-bytowe), ale także środowiska szkolnego i lokalnego oraz współpraca ze specjalistami. Wskazywana była także rola kooperacji szkoły z domem rodzinnym oraz konieczność pracy szkoły nad wdrażaniem ucznia do dorosłego życia w środowisku lokalnym.

Zagadnieniem, które dotyczyło roli rodziny w rozwoju dziecka niepełnosprawnego i niedostosowanego społecznie był wpływ warunków rodzinnych (socjalno-bytowych, kulturowych, itp.) oraz dziedziczenie przez dzieci chorób zarówno przez czynniki biologiczne, jak i środowiskowe<sup>41</sup>. Przy omawianiu i analizowaniu trudnej sytuacji dziecka, autorzy artykułów podkreślali negatywny wpływ domu rodzinnego: *W domu dzieci te (niepełnosprawne intelektualnie – dop. PŁ.) najczęściej są eksploatowane, bite, gnębione, bezkarnie tyranizowane przez rodziców, którzy chcą je „naprawić”, lub też mszczą się na tych nieszczęśliwych istotach za swój ciężki los, za „takie” dziecko*<sup>42</sup>. Jako główne czynniki wymieniano trudną sytuację materialną, złe warunki lokalowe i bytowe, wykorzystywanie i bicie dzieci, nieszanowanie ich praw, a często także całkowity brak zainteresowania losem swojego dziecka. Jako źródło patologii dostrzegać zaczęto również *rozluźnienia tradycyjnej struktury rodzinnej, głównie wpływ konfliktów rodzinnych, narcyzmu i wielkiego mniemania o swoich kwalifikacjach wychowawczych rodziców, niewłaściwe wzorce seksualne, budowane relacje z wieloma partnerami rodziców*<sup>43</sup>. Opisywanie negatywnego wpływu na dziecko domu rodzinnego szczególnie widoczne było to w pracach poświęconych analizowaniu spraw sądowych wobec nieletnich: *Kategoria dzieci zaniedbanych, walęsających się bezczynnie po ulicach miasta, żyjących w niedostatku, bez opieki i dozoru, a często bardzo w środowiskach zepsucia, oswojonych z występkiem i dzikością obyczajów, jest w razie sprzyjających okoliczności bardzo podatnym materiałem na bezwiednych często przestępców*<sup>44</sup>. Dostrzeganie istotnie wpływających na rozwój

---

<sup>40</sup> S. Świtwiński, op. cit., s. 205.

<sup>41</sup> Przykładowe publikacje: W. Sterling, *Dziecko historyczne*, „Szkola Specjalna” 1928, nr 3, 4, s. 130, 141; Z. Rozenblum, *Dzieci specjalnej troski*, „Szkola Specjalna” 1928/29, nr 1, s. 19–43; M. Kaczyńska, *Zagadnienie poznania środowiska dziecka upośledzonego umysłowo w pracy wychowawczej*, „Szkola Specjalna” 1934/35, nr 2–4, s. 184.

<sup>42</sup> A. Jankowska, *Warunki życia dzieci upośledzonych umysłowo we własnych środowiskach w Warszawie*, „Szkola Specjalna” 1935/36, nr 3–4, s. 162.

<sup>43</sup> G. Bychowski, *Psychoanaliza na usługach wychowania dzieci moralnie zaniedbanych*, „Szkola Specjalna” 1934/35, nr 2–4, s. 206–215.

<sup>44</sup> M. Dunin-Sułgustowska, *Pracownie dla dzieci, jako czynnik profilaktyczny w walce z przestępczością*, „Szkola Specjalna” 1925, nr 2, s. 96.

dziecka czynników środowiska rodzinnego i lokalnego, na szczęście wiązało się z głębszą refleksją. Autorzy artykułów, nie tylko jak miało to głównie miejsce w artykułach „Pracy Szkoły” opisywali warunki życia dzieci, lecz zaczęli też poszukiwać wyjaśnień, badać otoczenie dzieci, rozmawiać z rodzicami oraz poszukiwać możliwości wsparcia (głównie dzieci, choć zdarzały się próby opisu jak pomóc całej rodzinie).

Poznanie środowiska rodzinnego dziecka było uznawane za niezbędny element pracy nauczyciela, który dążyć ma do optymalnego rozwoju dziecka: *Ażeby zrozumieć, czym jest życie dziecka, trzeba pójść za niem do jego naturalnego środowiska, zobaczyć, poznać wszystkie warunki, składające się na całość*<sup>45</sup>. Jednym z narzędzi zbierania danych były wywiady. Jeden z opracowanych kwestionariuszy zawierał następujące treści: opis warunków rodzinnych, mieszkaniowych, higienicznych, ekonomicznych, środowiska moralnego, wieku rodziców, stopnia ich wykształcenia, dane chorobowe i dziedziczne, rozwój dziecka w okresie przedszkolnym, alkoholizm itp.<sup>46</sup>. Kolejnym sposobem poznawania środowiska dziecka była obserwacja. Nauczyciele udawali się do domów swoich podopiecznych, rozmawiali z rodzicami, dziećmi. Mieli okazje poznać bliżej panujące w domu warunki bytowe, ale także prawa, obowiązki i obyczaje. Najczęściej opisywany był ogólny spadek poziomu życia rodzin – konieczność podjęcia pracy przez matki, a często również i dzieci, warunki lokalowe (nierazko cała rodzina mieszkała w jednym pokoju, w barakach itp.), materialne (wzrost bezrobocia i ogólna bieda, zwłaszcza w dużych miastach, jak np. Warszawa czy Katowice), spadek poziomu kultury, higieny (brak przyborów toaletowych itp.), wychowania moralnego w rodzinie (brak uwagi ze strony rodziców, niezaspokojone potrzeby dzieci, patologie, namowy do kradzieży itp.) oraz skutki takiej sytuacji – „włóczęgostwo”, „żebractwo”, „wykolejenie”<sup>47</sup>.

Opisy nierazko zestawiane były z opisami domów rodzin wyżej sytuowanych w hierarchii społecznej. Jankowska stworzyła podział rodzin dzieci niepełnosprawnych Warszawy na dwie grupy:

1. Dzieci klasy burżuazyjnej – uprzywilejowanej (sfera inteligencji, kupiectwa i mieszczaństwa warszawskiego) – rodzice ci dostrzegają nieprawidłowości w rozwoju dziecka, szybko podejmują interwencję lekarską, kierują głównie dzieci do dobrych ośrodków, organizują terapię, rzadko posyłają dzieci do szkół specjalnych, wolą by były niewidoczne, więc najczęściej wybierają dobre placówki zagraniczne. Rodziców tych charakteryzuje zainteresowanie losem dziecka, wspierają jego rozwój, korzystają z wielu form zajęć – dbają zarówno o rozwój fizyczny, umysłowy, jak i moralny;

2. Dzieci proletariatu (klasy robotniczej) – powinny być w pierwszej kolejności objęte troską nauczycieli, głównie przez wzgląd na niedolę natury społeczno-ekonomicznej, środowisko postępuje z nimi według „prawa silniejszego”, rodzice późno orientują się

---

<sup>45</sup> A. Jankowska, op. cit., s. 163.

<sup>46</sup> W. Sterling, *Regulamin lekarza szkolnego w świetle ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej*, „Szkoła Specjalna” 1925, nr 3, s. 102.

<sup>47</sup> Przykładowe publikacje: M. Koziółkiewiczówna, *Zagadnienie poznania środowiska dziecka upośledzonego umysłowo w pracy wychowawczej*, „Szkoła Specjalna”, 1934/35, nr 2–4, s. 191; A. Jankowska, op. cit., s. 163; G. Bychowski, op. cit., s. 206.

o dysfunkcjach dziecka, dość często niegodna jest diagnoza nauczycieli i lekarzy, którzy wskazują upór i złą wolę, i charakter dziecka jako źródło problemów. Dzieci bywają oddane do domów dziecka lub innych zakładów, najczęściej jednak wychowują się w rodzinie (gdzie są „eksploatowane”, bite, gnębione, bezkarnie tyranizowane przez rodziców, którzy chcą je naprawić lub mszczą się za taki los, nie rozumiejąc mniejszych możliwości od zdrowych dzieci<sup>48</sup>. Nie zawsze jednak podział opisywanych rodziców wiązał się ze statusem społecznym rodziny. Szubertowa podzieliła rodziców ze względu na ich postawę wobec dziecka:

1. Przesadna troska i miłość (próba wynagrodzenia „krzywdy wyrządzonej dziecku przez naturę” przez wyręczanie i zaspokajanie nawet najmniejszych kapryśków, co wpływa na rozpieszczenie i samowole dziecka;

2. Niechciane i niezrozumiałe (uznawane za niesprawiedliwość losu, nieuniknione zło, którego i tak nikt i nic nie zmieni – „dopust Boży”; w szkole dziecko takie jest „zahukane” i apatyczne);

3. Nienawidzone i krzywdzone (zaspokajanie tylko głównych potrzeb, dziecko traktowane jak „zwierzątko” nie jak pozostali członkowie rodziny, karcone za złe zachowanie, popychane, upokarzane, niedopuszczane do domowych zajęć i obowiązków; dzieci te w szkole są dokuczliwe i przekorne<sup>49</sup>.

Również Sterling prezentuje w swych opisach opinie, niebędące zgodne z powszechnym zdaniem, że to złe warunki ekonomiczne są głównym powodem niepełnosprawności dziecka. Wskazuje on bowiem, że nawet dzieci wychowane w *atmosferze pogodnego życia rodzinnego*, rozwijają się nieprawidłowo i wykazują dużo trudności wychowawczych w szkole<sup>50</sup>.

Kolejnym sposobem na poznanie środowisk rodzinnych dzieci były coraz częściej pojawiające się badania naukowe. Kaczyńska w swoim artykule zaprezentowała wyniki badania przeprowadzonego wśród 184 rodzin uczniów szkoły dla niepełnosprawnych intelektualnie w Wilnie w roku 1933/1934. Dane opisała, tworząc kategorie związane z czynnikami warunkującymi sytuację życiową dziecka – stan zamożności, warunki mieszkaniowe, odżywianie, stan bezrobocia, przyczyny niepełnosprawności (proponowany podział – weneryczne choroby rodziców, obciążenia psychosomatyczne i neuropatyczne, alkoholizm, obciążenia przestępcze, choroby wczesnego dzieciństwa oraz nędza jako czynnik zwyrodnienia). Wyniki pokazały, że najczęściej występujące środowiska domowe dzieci, prezentowały się w następujący sposób: stan zamożności – bieda 37%, nędza 30%; mieszkanie – jednoizbowe 60%; spanie – na łóżku z kimś 50%; odżywianie – 3 razy 41%, 2 razy 41%; zajęcia rodziców – bezrobotni 38%, stałe 26%; przyczyny niepełnosprawności intelektualnej – alkoholizm 43%, choroby wieku dziecięcego 17%. Jako wnioski, autorka wskazała brak świadomości rodziców o dziedziczności chorób i wpływie otoczenia na niepełnosprawność, uznawanie dziecka jako przeszkody, nie-

---

<sup>48</sup> A. Jankowska, op. cit., s. 160–169.

<sup>49</sup> M. Szubertowa, *Drogi rozwoju uczuć społecznych i obywatelskich dziecka umysłowo upośledzonego w szkole*, „Szkola Specjalna” 1934/35, nr 2–4, s. 177.

<sup>50</sup> W. Sterling, *Dziecko moralnie upośledzone*, „Szkola Specjalna” 1928/29, nr 1, 2, s. 1.

sprzyjającej atmosfery domowej (w tym o warunki materialne)<sup>51</sup>. Badanie Rozenbluma miało natomiast za zadanie przeanalizować czynniki rodzinne – socjalno-bytowe i ich wpływ na pobyt dziecka w sądzie dla nieletnich. Badanie 300 dzieci wykazało, że najczęściej są to dzieci w wieku 13–16, z rodzin robotniczych i rzemieślniczych, dzieci z niepełnych rodzin, dzielące łóżko z kimś w pokoju powyżej 3 osobowym, dzieci te przerwały naukę, głównie przez wydalenie ze szkoły na skutek opuszczania zajęć i „niesfornego” zachowania<sup>52</sup>.

Poznanie środowiska życia dziecięcego służyło nauczycielom do poszukiwania dróg poprawienia warunków ich rozwoju. Najczęstszym postulatem było dosłowne usunięcie dziecka z niekorzystnego miejsca – domu rodzinnego<sup>53</sup>. Umieszczanie dzieci z internatami i domach wychowawczych traktowano jak realizację praw dziecka zapisanych w konstytucji art. 103: *dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy państwa w zakresie zaspokajania niezbędnych potrzeb materialnych i moralnych*<sup>54</sup>. Niektórzy autorzy podkreślali, że konieczność taka istnieje jedynie w przypadku dzieci, które wychowywane są w patologicznych rodzinach, traktując to jako doraźną pomoc dla nich: *Należałoby więc najuboższe dzieci zaopatrzyć w odzież, dożywiać, zapewnić im pomoc lekarską, ułatwić dojazd do szkoły, tworzyć dla nich świetlice szkolne. Dzieci opuszczone, jak również moralnie zaniedbane i upośledzone umieszczać w domach wychowawczych*<sup>55</sup>. W przypadku gdy zaniedbanie ze strony rodziców wpłynęło na wstąpienie przez dziecka na drogę przestępczą, rodzice powinni zostać ukarani przez sąd: [...] *wytoczyć sprawę rodzicom, względnie opiekunowi, celem ukarania ich lub odebrania im władzy nad nieletnim*<sup>56</sup>. Inni autorzy natomiast uważali, że rodzice nie mając odpowiedniej wiedzy i kompetencji, nawet mając dobre chęci i odpowiednie warunki socjalno-bytowe, nie są w stanie poradzić sobie z wychowaniem dziecka, dlatego najlepszym rozwiązaniem jest umieszczenie go w specjalnym zakładzie<sup>57</sup>. Inną formą pomocy dzieciom „moralnie zaniedbanym” jest tworzenie przyszkolnych świetlic i pracowni. Dunin-Sulgustowska zaproponowała projekt urządzenia pracowni z ciekawymi, praktycznymi zajęciami dla dzieci, które przychodzą na kilka godzin po szkole, pracują i dostają jako zapłatę posiłek. Pozytywem jest tu także zajęcie dzieciom czasu, które dzięki tym zajęciom nie będą już *walęsać się beczynnie po ulicach miasta*<sup>58</sup>. Żukowska opisała natomiast funkcjonowanie świetlicy przy poradni wychowawczej, do której trafiały dzieci z problemami wychowawczymi. Autorka prócz opisu działania świetlicy, aspektów związanych z diagnozowaniem środowiska rodzinne-

---

<sup>51</sup> M. Kaczyńska, *Zagadnienie poznania...*, op. cit., s. 184.

<sup>52</sup> Z. Rozenblum, op. cit., s. 19–43.

<sup>53</sup> Przykładowe publikacje: ibidem, M. Koziolkiewiczówna, op. cit.; W. Sterling, op. cit.; M. Kaczyńska, *Zagadnienie poznania...*; A. Komorowski, *Sądy dla nieletnich w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1925, nr 4.

<sup>54</sup> M. Kaczyńska, *Zagadnienie poznania...*, s. 184.

<sup>55</sup> M. Koziolkiewiczówna, op. cit., s. 191.

<sup>56</sup> A. Komorowski, op. cit., s. 249.

<sup>57</sup> W. Sterling, *Dziecko moralnie...*, s. 1.

<sup>58</sup> M. Dunin-Sulgustowska, op. cit., s. 141.

go dziecka (głównie z rodzin patologicznych, których stosunek do szkoły jest negatywny ze względu na „marnowanie” w niej przez dziecko czasu, który mogłoby spożytkować na pracę zarobkową, a także ze względu na „złe nawyki” wychowawcze, tj. niestosowanie bicia) oraz tworzenia programu pracy (w oparciu o poznane czynniki środowiskowe, np. dzięki wywiadom z rodzicami), skupia się także na kontaktach z rodzicami dziecka. Pierwszą proponowaną formą pomocy jest pomoc informacyjna dotycząca wpływu wychowania na dziecko, podkreśla ona bowiem możliwość dialogu i budowania kontaktu z rodzicami: [...] *znaleźć jasne strony ich psychiki – głęboka i głęboko przed ciosami życia schowana dobroć, uczciwość, wyczucie sprawiedliwości, kłiwość wobec małych dzieci, solidarność. Trzeba do tego spokoju, taktu, umiarkowania, znajomości terenu i gwary, potrzeb i krzywd, nade wszystko krzywd*<sup>59</sup>. Drugą, dostarczanie rodzicom konkretnych wskazówek i dyspozycji do postępowania i pracy z dzieckiem w domu<sup>60</sup>.

Duża grupa autorów artykułów „Szkoły Specjalnej” opisuje również inne formy pomocy rodzinie. Wskazywane są możliwości wsparcia z ramienia pomocy społecznej (dożywianie, zaopatrywanie w odzież, zapewnienie dojazdu do szkoły), ale także drogi rozwoju współpracy ze szkołą, które – jak podaje Rysiński – są konieczne, aby zwiększyć efektywność zadań społecznych i kulturalnych wychowania, szczególnie w przypadku dzieci ze specyficznymi niepełnosprawnościami (w tym przypadku niepełnosprawnością słuchową). Autor podaje jako propozycję, utworzenie specjalnych poradni przy każdej szkole w której rodzice już od najmłodszych lat uczyli się porozumiewać ze swoim dzieckiem i rozwijać u niego umiejętności komunikacyjne. Dalej pisze on o równoległej pracy szkoły i domu w kierunku przystosowania dziecka do samodzielnego życia (zapoznanie rodziców z metodami wychowawczymi i materiałem nauczania dziecka niesłyszącego) oraz o możliwościach kontynuacji współpracy po zakończeniu przez dziecko szkoły (jako zał. Towarzystwa Przyjaciół Głuchych) w celu pomocy w uzyskaniu pracy zarobkowej i samodzielnej egzystencji<sup>61</sup>. Rozwój współpracy i niesionego wsparcia, dostrzegany jest przez niesienie pomocy na prośbę rodziców, którzy przychodzą po porady: *W rozmowach z rodzicami tych dzieci (zagrożonych brakiem promocji do klasy wyższej – dop. PŁ) przed okresem wakacji letnich próbowałam omówić, jakie sposoby postępowania w obcowaniu z danym dzieckiem dobrze byłoby stosować, żeby dać mu najlepsze warunki rozwoju tj. najumiejtniej dostosowane do typu dziecka*<sup>62</sup>. Lub też udzielanie rad rodzicom, którzy zagrożeni są utratą opieki nad dzieckiem w skutek jego wykroczeń. Rozenblum opisuje wskazówki udzielane rodzicom, związane głównie z podejściem wychowawczym – koniecznością bycia konsekwentnym i sprawiedliwym wobec dziecka<sup>63</sup>.

---

<sup>59</sup> A. Żukowska, *Praca w świetlicy obserwacyjnej katowickiej poradni wychowawczej*, „Szkoła Specjalna” 1936/37, nr 1, s. 54.

<sup>60</sup> Ibidem, s. 51–55.

<sup>61</sup> J. Rysiński, *Współdziałanie szkoły z domem rodzinnym w wychowaniu dziecka głuchego*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2–4, s. 99.

<sup>62</sup> J. Telatycka, *Próby warunkowego promowania w szkole specjalnej (dla umysłowo upośledzonych)*, „Szkoła Specjalna” 1933/34, nr 1, s. 57.

<sup>63</sup> Z. Rozenblum, op. cit., s. 19–43.

Również Dąbrowski w swoim artykule wskazuje konkretne zalecenia dla rodziców (dziecka leczonego psychoterapeutycznie) w budowaniu z dzieckiem lepszych relacji: otwarta rozmowa, poszanowanie wyborów dziecka, dbanie aby konflikty rodzinne (między rodzicami) nie wpływały na dziecko, rozbudzanie zainteresowań sportem, grami, tańcem, rówieśnikami, ograniczanie „moralizatorstwa”<sup>64</sup>. Konkretną pomocą dla rodziców były także opisane metody wychowawczo-terapeutyczne, których gwarancją stosowania w domu według Sterlinga była wystarczającym zabezpieczeniem rozwoju dziecka, przez co nie było już konieczne posyłanie dziecka do specjalnego zakładu<sup>65</sup>. Jedną z ciekawszych prac wskazujących na konieczność pracy z domem rodzinnym, a zarazem dających konkretne wskazówki dla rodziców, jest artykuł Romiszewskiej. Autorka ta wskazuje na trudną sytuację rodziców dzieci niepełnosprawnych (nie tylko ich warunki socjalno-bytowe, ale także kondycję psychofizyczną, związana z faktem posiadania dziecka chorego) oraz na niewiedzę rodziców co do tego jak pomóc własnemu dziecku. Opisała ona zatem zbiór praw i obowiązków dziecka jako konkretną wskazówkę dla rodziców:

I. Prawa dziecka:

1. Prawo do szacunku i życzliwości do jego pracy i wysiłków – organizowanie warunków do pracy, ograniczanie dystraktorów, docenienie dziecka – szanowanie jego zdania i pochwały dają wpływ na poczucie własnej wartości i chęci do nauki;

2. Prawo do samodzielności;

3. Prawo do odpoczynku i zabawy.

II. Obowiązki:

1. Dziecko jako czynny członek rodziny (nie traktować dziecka jak „popychadła”);

2. Praca dziecka w domu musi być potrzebna i niezbędna, nie może być ponad siły i zdolności dziecka ani zbyt długa – wskazanie konkretnych prac domowych;

3. Praca dziecka jako kształtowanie pojęcia czasu wolnego – dzięki jego pracy rodzice mogą mieć czas na odpoczynek.

Ale także wskazała na konieczność stałego kontaktu domu ze szkołą w celu wymiany spostrzeżeń na temat pracy dziecka w domu i jego wpływu na rozwój<sup>66</sup>. Kwestia współpracy z domem rodzinnym w zakresie rozwoju samodzielności dziecka z niepełnosprawnością, jego przyszłości – możliwości pracy i pełnej autonomii była również tematem artykułu Strasburgera, który podkreślał, że konieczna jest pomoc dziecku w wyborze odpowiedniego zawodu i drogi rozwoju, tak aby nie pozostawało ono beczynie w domu po kres swoich dni<sup>67</sup>.

Opisując zjawisko wsparcia społecznego i budowania relacji szkoły z domem rodzinnym dziecka, nie sposób nie wspomnieć o dorobku najznamienszych przedstawicieli

---

<sup>64</sup> K. Dąbrowski, *O wpływie otoczenia na powstanie i rozwój niektórych form nerwowości dziecięcej*, „Szkoła Specjalna” 1933/34, nr 2, s. 105.

<sup>65</sup> W. Sterling, *Dziecko moralnie ...*, s. 1.

<sup>66</sup> K. Romiszewska, *Prawa i obowiązki dziecka w domu*, „Szkoła Specjalna” 1933/34, nr 1, s. 112.

<sup>67</sup> M. Strasburger, *Wybór zawodu dla młodzieży niedorozwiniętej*, „Szkoła Specjalna” 1925, nr 3, s. 189.



pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnych, niezwykle istotnych z mojego punktu widzenia, Grzegorzewskiej i Radlińskiej, które tworzyły podwaliny dla pracy nauczycieli w środowisku życia ucznia. Radlińska na łamach „Ruchu Pedagogicznego” otwarcie pisała o wadze i o konsekwencji pracy nauczyciela. Podkreślała, że niezwykle ważne jest dokładne poznanie środowiska życia dziecka – jego mocnych i słabych stron, zaś wpajane uczniom wartości muszą być zgodne z ich życiem w najbliższym środowisku. Jeśli jednak środowisko to wykazuje cechy patologiczne, należy wskazać dzieciom inne możliwości życia, tak aby potrafiły one wpłynąć na swój los, ale także na los swoich bliskich i przekształcać zastaną rzeczywistość: *Zadaniem wstępnym, niezbędnym w pracy pedagogicznej, jest takie poznanie środowiska młodzieży, które ukaże obok statyki – dynamikę życia, ujawni na podłożu istniejących stosunków działanie sił, wprowadzających przemiany*<sup>68</sup>. Często negatywną konsekwencją nauczania dzieci w duchu odległym od ich codziennego życia jest, jak to określa autorka, „wybijanie” się młodych ludzi do wyższej sfery życia, w której jednak często nie potrafią się odnaleźć z powodu zbyt powierzchownego poznania i przejęcia wartości nowego środowiska, stając się ... *pół i ćwierć~ inteligentami, karykaturalnymi mędrcami...*<sup>69</sup>. Przez całą swą działalność w okresie dwudziestolecia międzywojennego Radlińska nawoływała do poznawania środowiska uczniów z którymi pracują nauczyciele, aby praca wychowawcza była oparta na wartościach i celach związanych z ich życiem. Jako metody zbierania danych wymieniała obserwację bezpośrednią, ankiety, statystyki, wywiady i sprawozdania kierowników szkół, itp. Prezentowała wyniki własnych badań, które miały stać się wstępem do systematycznych badań nad rozwojem i potrzebami dziecka. Wskazywała również na konieczność reorganizacji szkoły powszechnej, zwłaszcza na terenach wiejskich gdzie nie była ona przystosowana do rzeczywistych potrzeb<sup>70</sup>. Grzegorzewska podobnie do Radlińskiej wskazuje na potrzebę poznania środowiska życia dziecka: *Nie można poznać dziecka, bez gruntownego poznania tła, na którym ono wyrasta i bez zrozumienia wiecznie zazębiającej się przyczynowości zjawisk życia społecznego*<sup>71</sup>. Działając w ruchu dokształcania nauczycieli „Nowej Szkoły”, mówiła o konieczności przeniesienia punktu ciężkości w zadaniach nauczyciela-wychowawcy na poznanie zasobów i problemów środowiska w którym pracuje, aby twórczo stwarzać nowe wartości do niego przystosowane oraz na „stworzenie w sobie własnego życia duchowego”, które przez wniknięcie w zjawiska społeczne i korzenie kultury, a także poznanie siebie i swoich pobudek do działania pozwoli na pełne i bezinteresowne pokochanie i poszanowanie istoty swojej pracy<sup>72</sup>. Prezentowane przez nie postulaty wobec postawy i roli nauczyciela w życiu ucznia i jego rodziny, tworzą

---

<sup>68</sup> H. Radlińska, *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/34, nr 5, s. 168.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 166.

<sup>70</sup> H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

<sup>71</sup> M. Grzegorzewska, *Zadania nauczyciela-wychowawcy Szkoły Nowej*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 5, s. 139.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 139–140.

obraz systemu wsparcia, w którym to nauczyciel przez nauczanie i wychowanie ucznia wpływa zarówno na jego los, jak i całą rodzinę i najbliższego otoczenia.

W przeanalizowanych przeze mnie artykułach „Pracy Szkoły” i „Szkoły Specjalnej”, jak wspominałam na wstępie tematyka wspierania rodziców nie była powszechna. Prócz najczęściej opisywanych czynników wpływających na rozwój dziecka, jego powodzeń i porażek szkolnych oraz dróg „wykolejenia” (które dostrzegane były głównie w niekorzystnych warunkach domowych i złych postawach rodzicielskich), autorzy wskazywali na możliwości budowania relacji szkoły z rodzicami. Relacja ta opierała się na dokładnym poznaniu środowiska ucznia (wywiadach z rodzicami, obserwacjach, itp.), co pomogło w budowaniu programu pracy oraz rehabilitacji dziecka. Kolejną możliwością było wspieranie przez rodziców działalności szkoły (pomocy materialnej, wykonywaniu konkretnych prac, głównie remontowych, uczestniczeniu w lekcjach pokazowych, organizowaniu wyjść do miejsca pracy rodziców itp.). Współpraca odbywała się również przez niesienie pomocy rodzicom – wsparcia głównie informacyjnego, poprzez spotkania i szkolenia dla rodziców, ale także instrumentalnego (w postaci dyspozycji i wskazówek do pracy z dzieckiem oraz tworzenia korzystnego środowiska wychowawczego, rozwijania nawyków higienicznych i prozdrowotnych) oraz rzeczowego (organizowanie dożywiania, odzieży itp.). Każda próba niesienia pomocy wiązała się również ze wsparciem emocjonalnym i psychicznym, choć jak widać po opisywanych artykułach, chęć prac z całymmi rodzinami wykazywało nieliczne grono pedagogów. Co ciekawe, mało jest mowy w artykułach analizowanych czasopiśmie na temat tak szeroko rozbudowującego się w okresie II Rzeczypospolitej ruchu rodzicielskiego zarówno przez działalność na terenie szkoły, jak i poza nią, która znacząco wpłynęła na budowanie współpracy szkoły z domem rodzinnym dziecka<sup>73</sup>. Może to sugerować, że nauczyciele obawiali się ingerencji rodziców w życie szkoły, bądź nie widzieli ich istotnego wpływu na swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą. Tak daleko wysuwane wnioski niech pozostaną jednak w cieniu pozytywnych opisów praktyk pedagogów we współpracy z rodzicami oraz budowaniu wsparcia całych rodzin.

## Bibliografia

- Banach T., *Dziecko wiejskie a szkoła*, „Praca Szkolna” 1932/33, nr 8.  
Bandura L., *Przyczyny drugoroczności w klasie pierwszej*, „Praca Szkolna” 1935/36, nr 6.  
Bednarz J., *Wychowawcza współpraca szkoły ze środowiskiem*, „Praca Szkolna” 1931, nr 3.  
Brodecki S., *Zwyczaj szkolny i tradycja szkoły jako czynniki wychowawcze*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 2.  
Bychowski G., *Psychoanaliza na usługach wychowania dzieci moralnie zaniedbanych*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2, 3 i 4.  
Dąbrowski K., *O wpływie otoczenia na powstanie i rozwój niektórych form nerwowości dziecięcej*, „Szkoła Specjalna” 1933/34, nr 2.

---

<sup>73</sup> K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczel-niane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997, s. 110–127.

- Dunin-Sułgustowska M., *Pracownie dla dzieci, jako czynnik profilaktyczny w walce z przestępczością*, „Szkoła Specjalna” 1925, nr 2.
- Goldscheider L., *Projekt przyszłej organizacji poradnictwa zawodowego na Śląsku jako przykład ścisłej współpracy poradni zawodowej ze szkołą*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6.
- Grzegorzewska M., *Zadania nauczyciela- wychowawcy Szkoły Nowej*, „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 5.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Zracjonalizowanie akcji odraczania dzieciom obowiązku szkolnego*, „Praca Szkolna” 1934/1935, nr 9.
- Gryń Z., *Dziecko śląskie*, „Praca Szkolna” 1931, nr 3.
- Heftmanowa H., *Wywiady domowe*, „Praca Szkolna” 1936/37, nr 6.
- Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.
- Jampolter G., *Samokształcenie a higiena ducha*, „Praca Szkolna” 1930, nr 6.
- Jankowska A., *Warunki życia dzieci upośledzonych umysłowo we własnych środowiskach w Warszawie*, „Szkoła Specjalna” 1935/36 nr 3–4 oraz „Szkoła Specjalna” 1936/37, nr 1.
- Kaczyńska M., *Obserwacja psychologiczna w szkole*, „Praca Szkolna” 1929, nr 8.
- Kaczyńska M., *Zagadnienie poznania środowiska dziecka upośledzonego umysłowo w pracy wychowawczej*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2, 3 i 4.
- Kaczyńska M.G., *Próba racjonalnej organizacji klas I-szych na podstawie wyników badań testowych na terenie Warszawskich Szkół Powsz. w roku szkolnym 1929–1930*, „Praca Szkolna” 1930, nr 8.
- Karpiński T., *Nienormalne zjawiska w szkolnictwie powszechnym*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 6.
- Komorowski A., *Sądy dla nieletnich w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1925, nr 4.
- Korczak J., *O bezpieczeństwo dziecka*, „Szkoła Specjalna” 1933/34, nr 1.
- Koziółkiewiczówna M., *Zagadnienie poznania środowiska dziecka upośledzonego umysłowo w pracy wychowawczej*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2, 3 i 4.
- Kurasiowa J., *Samorząd uczniowski w naszej szkole*, „Praca Szkolna” 1927, nr 6.
- Langholz L., *Ocena ucznia w świetle nowego statutu*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 4.
- Librachowa M., *Charakterystyki szkolne*, „Praca Szkolna” 1928, nr 9.
- Librachowa M., *Dziecko wstępujące do szkoły*, „Praca Szkolna” 1930, nr 7.
- Librachowa M., *Komunikaty Kongresów Międzynarodowych*, „Praca Szkolna” 1929, nr 1.
- Librachowa M., *Parę słów w sprawie porozumienia z rodzicami*, „Praca Szkolna” 1927, nr 4.
- Librachowa M., *Sprawa charakterystyk uczniowskich*, „Praca Szkolna” 1930, nr 8.
- Librachowa M., *W sprawie drugoroczności*, „Praca Szkolna” 1931, nr 8.
- Librachowa M., *W sprawie zbiorowych charakterystyk regionalnych*, „Praca Szkolna” 1931, nr 5.
- Lublinerowa E., *Przyszłość niedorozwiniętych dzieci*, „Szkoła Specjalna” 1935/36, nr 3–4.
- Marylski A., *Problem niewidomego w społeczeństwie*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2, 3, 4.
- Ostafiński W., *Dziecko poleskie*, „Praca Szkolna” 1930, nr 10.
- Pasierbiński T., *Współpraca szkoły z domem*, „Praca Szkolna” 1936/37, nr 6.
- Petrów W., *Jak wpłynąć na stosunek środowiska wiejskiego do szkoły?*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 5.
- Radlińska H., *Planowanie pracy wychowawczej na tle środowiska*, „Ruch Pedagogiczny” 1933/34, nr 5, 6, 7.
- Radlińska H., *Podstawy walki z drugorocznością*, „Praca Szkolna” 1932, nr 4.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.
- Racinowski S., *Wycieczki społeczne w programie szkoły powszechnej*, „Praca Szkolna” 1938/39, nr 7.
- Romanowski L., *Bicie dzieci w domu na podstawie wyników badań*, „Praca Szkolna” 1934/35, nr 6.

- Romiszeńska K., *Prawa i obowiązki dziecka w domu*, „Szkola Specjalna” 1933/34, nr 1.
- Rozenblum Z., *Dzieci specjalnej troski*, „Szkola Specjalna” 1928/1929, nr 1, 2.
- Rysiński J., *Współdziałanie szkoły z domem rodzinnym w wychowaniu dziecka głuchego*, „Szkola Specjalna” 1934/35, nr 2, 3, 4.
- Seibłówna H., *Sylwetki moich uczniów*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6.
- Semil E., *Pierwszy kongres pedagogów słowiańskich*, „Praca Szkolna” 1931, nr 7.
- Sowa K., *Do walki z alkoholizmem*, „Praca Szkolna” 1928, nr 1.
- Stefanowska M., *Stan szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo w Warszawie w 1924/25*, „Szkola Specjalna” 1925, nr 3.
- Sterling W., *Dziecko histeryczne*, „Szkola Specjalna” 1928, nr 3, 4.
- Sterling W., *Dziecko moralnie upośledzone*, „Szkola Specjalna” 1928/29, nr 1, 2.
- Sterling W., *Regulamin lekarza szkolnego w świetle ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej*, „Szkola Specjalna” 1925, nr 3.
- Strasburger M., *Wybór zawodu dla młodzieży niedorozwiniętej*, „Szkola Specjalna” 1925, nr 3.
- Studencki S.M., *Zasady budowy szkolnego arkusza obserwacyjnego*, „Praca Szkolna” 1930, nr 3.
- Szollówna J., *Przyczynek do zagadnienia: wpływ warunków życia dziecka na wykonanie obowiązku szkolnego*, „Praca Szkolna” 1931, nr 6.
- Szollówna J., *Reorganizacja pracy szkolnej w I-jej klasie*, „Praca Szkolna” 1931, nr 8.
- Sztetnerowa W., *Rozwój uczuć społecznych u dzieci*, „Praca Szkolna” 1930, nr 2.
- Szubertowa M., *Drogi rozwoju uczuć społecznych i obywatelskich dziecka umysłowo upośledzonego w szkole*, „Szkola Specjalna” 1934/35, nr 2, 3, 4.
- Świtwiński S., *Reforma szkoły średniej*, „Praca Szkolna” 1929, nr 7.
- Taubenszlag R., *O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki*, „Ruch Pedagogiczny: 1929, nr 12.
- Telatycka J., *Próby warunkowego promowania w szkole specjalnej (dla umysłowo upośledzonych)*, „Szkola Specjalna” 1933/34, nr 1.
- Weychert-Szymanowska W., *Zebrania z rodzicami w sekcji propagandy idei szkoły powszechnej*, „Praca Szkolna” 1927, nr 4.
- Wuttkowa J., *O drugoroczności w oddziałach pierwszych*, „Praca Szkolna” 1932/33, nr 7.
- Żukowska A., *Praca w świetlicy obserwacyjnej katowickiej poradni wychowawczej*, „Szkola Specjalna” 1936/37, nr 1.