

Tomasz Fetzki

Ergonomia w szkolnictwie specjalnym – od Édouarda Séguina do Weroniki

Sherborne

Referat wygłoszony podczas konferencji *Ergonomia w edukacji – edukacja w ergonomii*,

zorganizowanej przez Łużycką Wyższą Szkołę Humanistyczną w Żarach;

Żary, 14-15.05.2008,

opublikowany jako artykuł w:

J. Janiga, D. Frejman (red.), *Ergonomia w edukacji*, Żary 2010.

Wstęp – cele stawiane opracowaniu

Celem niniejszego opracowania, wbrew sugestii zawartej w tytule, nie będzie przede wszystkim prezentacja roli, jaką w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej na przestrzeni historycznego rozwoju odgrywały zagadnienia ergonomii. Chodzi raczej o postawienie tezy, którą można by sformułować następująco: **Powstanie i rozwój pedagogiki specjalnej miały decydujący wpływ na uwzględnienie tematyki ergonomii w pedagogice ogólnej.**

Nie istnieje oczywiście możliwość przeprowadzenia w tak niewielkim referacie pełnej i wyczerpującej analizy zagadnienia. Ograniczę się więc do przedstawienia pewnych tropów, idei i postaci, które uwiarygodniłyby postawioną przeze mnie tezę i stanowiły punkt wyjścia do dalszych badań.

Poruszana przeze mnie tematyka nie jest, wbrew pozorom, istotna jedynie dla badaczy dziejów pedagogiki i dla historyków wychowania. Procesy, które opisuję, nie należą bowiem jedynie do domeny historii. One wciąż trwają, a nawet w ostatnich latach przybierają na intensywności. Nigdy dotąd transfer idei i technik pracy pomiędzy pedagogiką ogólną i pedagogiką specjalną nie był tak intensywny i owocny w skutkach, jak obecnie. Nigdy wcześniej w wychowaniu i kształceniu dzieci normalnie się rozwijających nie stosowano na taką skalę rozwiązań wypracowanych dla potrzeb terapii dzieci o zaburzonym rozwoju.

Przed powstaniem pedagogiki specjalnej

Jeżeli przyjmiemy, że pod pojęciem ergonomia rozumiemy „*dyscyplinę wiedzy zajmującą się zasadami i metodami dostosowania warunków pracy do właściwości fizycznych i psychicznych człowieka, czyli takich konstrukcji urządzeń technicznych i kształtowania*

materialnego środowiska pracy, jakie wynikają z wymagań fizjologii i psychologii pracy”¹ i uzupełnimy, że w interesującym nas przypadku przez *pracę* będziemy rozumieć proces kształcenia i wychowania dziecka, to trzeba uznać, że początkowo, na przestrzeni dziejów, zagadnienia ergonomiczne były w pedagogice obecne jedynie śladowo. Pedagogów, nauczycieli i wychowawców bardziej interesowało nie to, **jak** człowieka ukształtować, ale **jakiego** człowieka ukształtować. Najważniejsze spory i kontrowersje dotyczyły więc raczej ideału wychowawczego – wzoru osobowego, który chcemy młodzieńcowi wpoić poprzez kształcenie. Dyskutowano przeto, w jakim zakresie i z jakich dziedzin wiedzę dostarczać uczniom, nie zaś - jak to należy robić, gdyż powszechnie sądzono, że obowiązująca metoda werbalno – pamięciowa, wsparta częstym stosowaniem kar cielesnych, jest absolutnie wystarczająca. Przekonywano, że jeśli nie przynosiła pożądanych skutków, to wina leży po stronie dziecka, jego nieprzewycięzalnej głupoty lub złego charakteru.

Były oczywiście próby innego spojrzenia na to zagadnienie. W każdej epoce zdarzały się przypadki wizjonerów, którzy postulowali stosowanie innych metod oraz liczenie się z potrzebami i możliwościami dzieci. Vittorino da Feltre i jego *casa giocosa*² oraz działalność Jana Ludwika Vivesa³ są tego najlepszym przykładem.

Początkowo poglądy takie były jednak odosobnione i w ogóle nie wpływały na teorię i praktykę pedagogiczną. Z czasem zaczęto zdawać sobie coraz powszechniej sprawę z faktu, że pewne postulaty „ergonomiczne” muszą być uwzględnione, jeśli reforma systemów edukacji ma stać się faktem. Najbardziej charakterystyczne dla tego procesu są poglądy dwóch pedagogów, które zaprezentuję poniżej.

Jan Amos Komeński (1592 – 1670), poszukując skutecznych metod nauczania, sformułował postulat oparcia procesu edukacji na regułach obserwowanych w naturze: „*Starannie opracowany ustrój szkolny należy przejść od natury*”⁴. Przekonywał, że szkoły można przekształcić na lepsze, tak „*aby kształcenie (...) odbywało się bez bicia i surowości, i bez żadnego przymusu, jak najłatwiej, jak najłagodniej i niejako dobrowolnie. Tak jak żywe ciało przybiera na wzroście i nie potrzebuje do tego żadnego natężania ani rozciągania członków, bo jeśli tylko dostarczysz mu w rozsądny sposób pożywienia, pielęgnacji i ćwiczeń, ciało samo powoli i niepostrzeżenie osiągnie wzrost i siłę, tak też (...) rozsądne dostarczane duszy pożywienie, pielęgnacja i ćwiczenie same przetworzą się w mądrość, cnotę i*

¹ Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1983, wyd. 3, t.1, str. 729.

² I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 82.

³ *Ibidem*, s. 88 - 90.

⁴ J. A. Komeński, *Wielka Dydaktyka*, Ossolineum, Wrocław 1956, s. 105.

bogobojność”⁵. Comenius nie poprzestał oczywiście na tych ogólnych stwierdzeniach, ale zaproponował cały szereg szczegółowych wskazówek, poświęcając omówieniu każdej z nich osobny rozdział, jak np. *Natura uwzględnia odpowiedni czas, Natura rozpoczyna każde działanie swoje od strony wewnętrznej, Natura nie czyni skoków, lecz stopniowo naprzód postępuje*, itd.

Jednak najistotniejszy, najbardziej ergonomiczny postulat Komeńskiego to sformułowana przez niego zasada pogładowości: „*Stąd też niech to będzie złotą zasadą dla uczących, ażeby co tylko mogą, udostępniali zmysłom, a więc: rzeczy widzialne wzrokowi, słyszalne słuchowi, zapachy węchowi, rzeczy smak mające smakowi, namacalne dotykowi, a jeśli coś jest uchwytnie dla kilku zmysłów, należy je kilku zmysłom naraz udostępnić*”⁶. Jest to niezmiernie ważne „*ponieważ zmysł jest najwierniejszym pomocnikiem pamięci, przeto ów zmysłowy pokaz wszystkiego sprawi, że co kto wie, wiedzieć będzie trwale. Jeśli bowiem choć raz skosztowałem cukru, zobaczyłem wielbłąda, słyszałem śpiew słowika, byłem w Rzymie i zwiedziłem go (byle z uwagą), utkwilo mi to na stałe w pamięci i nie może umknąć*”⁷. „*Można jednak niekiedy w braku rzeczy samych użyć ich zastępstwa, a mianowicie modeli lub podobizn stworzonych dla celów nauki*”⁸.

Kariera, jaką robią obecnie pomoce dydaktyczne w postaci modeli, wizualizacji, symulatorów czy chociażby prezentacji multimedialnych dowodzą tego, jak prorocze były idee Komeńskiego.

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) jest drugą z interesujących nas postaci. Z punktu widzenia naszego opracowania istotne są jego postulaty dotyczące uwzględnienia różnic w poszczególnych fazach rozwoju dziecka. Rousseau *odkrył dzieciństwo* jako autonomiczny, rządzący się swoistymi prawidłami, okres w życiu człowieka. Podzielił początkowe lata życia ludzkiego na etapy niemowlęstwa, dzieciństwa, chłopięctwa i młodości, każdemu z nich przypisując swoiste cele edukacyjne, co bezpośrednio prowadziło do doboru swoistych pomocy edukacyjnych i specyficznej organizacji czasu oraz miejsca nauki⁹. Były to więc postulaty na wskroś ergonomiczne. I choć praktyka wykazała, że wiele szczegółowych pomysłów Rousseau było niezyciowych lub wręcz groźnych, to jednak główne założenia jego teorii okazały się inspirujące i twórcze dla wielu późniejszych pedagogów.

⁵ *Ibidem*, s. 88.

⁶ *Ibidem*, s. 199.

⁷ *Ibidem*, s. 200.

⁸ *Ibidem*, s. 201.

⁹ J. J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, Ossolineum, Wrocław 1955, t. 1.

Stosunkowo szczegółowy opis poglądów Komeńskiego i Rousseau posłuży nam jako punkt wyjścia do analizy dorobku wybranych postaci z kręgu szeroko rozumianej pedagogiki specjalnej. Postaramy się uwiarygodnić tezę, iż to właśnie pedagodzy specjalni byli najwierniejszymi uczniami swych wielkich poprzedników i to właśnie dzięki nim zagadnienia z zakresu ergononii zagościły na trwałe w światowej pedagogice.

Narodziny i rozwój pedagogiki specjalnej

Rodząca się na przełomie XVIII i XIX w. pedagogika specjalna od początku stanęła przed problemem odkrycia takich metod i form pracy, które pozwolą na rozwój dzieciom, które nie miały żadnych szans w konfrontacji z tradycyjnymi technikami nauczania. Pedagodzy specjalni szybko doszli do wniosku, że **muszą** dostosować tak treści nauczania, jak i metody ich przekazu, do potrzeb i możliwości dziecka niepełnosprawnego. **Postulat ten miał charakter obligatoryjny**, gdyż już pobieżna obserwacja pozwalała stwierdzić, że słowny przekaz wiedzy, pamięciowe jej gromadzenie i stosowanie kar cielesnych są **całkowicie nieskuteczne** i nie przynoszą **żadnego efektu**. Rozpoczęły się więc znużone poszukiwania, które za punkt wyjścia przyjęły dostosowanie (czy też *zniżenie się*) do poziomu niepełnosprawnego dziecka, gruntowną analizę jego funkcjonowania psychofizycznego, a co za tym idzie – wyodrębnienie jego specyficznych możliwości, ograniczeń i potrzeb. Na tej podstawie formułowano cele i metody pracy.

Jako pierwsi podjęli ten trud surdopedagodzy. Co charakterystyczne, od samego początku nie było między nimi jednomyślności – z podobnych przesłanek wyciągali oni bowiem zupełnie przeciwne wnioski. Najlepszym przykładem tego zjawiska jest niewątpliwie konflikt między spadkobiercami **Samuela Heinicke (1727 - 1790)** - twórcy tzw. metody oralnej (czyli ustnej) porozumiewania się niesłyszących, a uczniami księdza **Charlesa - Michela de l'Epée (1712 - 1788)**, który uznawał język migowy (czyli gestowy) za naturalny język głuchych i jedyny środek przekazu odzwierciedlający ich sposób myślenia i komunikowania się¹⁰. Spór ten nie został rozstrzygnięty w sposób zadowalający właściwie do dziś i wciąż inspiruje do poszukiwania nowych rozwiązań.

Wiek XIX i początek wieku XX to narodziny pedagogiki osób niepełnosprawnych intelektualnie. Czołową rolę w jej utworzeniu odegrał **Édouard Séguin (1812 – 1880)**, uczeń J. M. G. Itarda i pilny czytelnik prac J. J. Rousseau oraz J. C. M. de l'Epée. Przez wiele lat zdobywał doświadczenie, żyjąc i pracując wśród osób niepełnosprawnych intelektualnie.

¹⁰ Patrz np.: B. Szczepankowski, *Niesłyszący - głusi - głuchoniemi*, Warszawa 1999.

Dzięki temu poznał problematykę ich terapii od podstaw. Jedno z pierwszych spotkań z grupą osób niepełnosprawnych opisał następująco: „*Oto ja pośród nich. Jedni machają bezwładnie rękoma, inni krzyczą ile sił w gardłach, niektórzy trwają jak osłupiali w bezruchu. Pierwszy, do którego się zwróciłem, izoluje się ode mnie szyderczym śmiechem, drugi wita mnie potrząsając w nieskończoność mą dłonią – musiałem go zatrzymać, gdyż jego ramię było niezmiernie twarde. Trzeci wciąż czyni znak krzyża i całuje dłoń, czwarty leży na ziemi. Inni, zapytani przeze mnie, przybierają skuloną, nieszczęśliwą postać, a ich odpowiedzi są ciche i zniekształcone. Wokół nas, w sali służącej do różnych zajęć, na krzesłach pełniących też funkcję toalety, umieszczeni są w równych rzędach chorzy, sparaliżowani, niewidomi, dziecienni, którzy wydają z siebie najdziwniejsze krzyki. Te nieszczęśliwe istoty są przy mnie takie, jakimi były przez całe życie: bezczynne, bez żadnego zajęcia, zdziczałe. Nie wiedzą, czym jest posłuszeństwo i praca. Nie zdradzają oznak życia duchowego. Ich ciała pozostają bezwładne i poruszają się tylko w poszukiwaniu pożywienia. Miejsce dobrego postępowania u prawie wszystkich spośród nich zajęły szkaradne wady. A przecież wielu z nich jest już w tym wieku, w którym człowiek zazwyczaj osiąga dojrzałość fizyczną, psychiczną i moralną. (...) Czyż mogłem, w obliczu takiego nieszczęścia, zastosować w dosłownym brzmieniu program pracy, który mi zalecono? Czy mogłem użyć takich samych metod edukacyjnych wobec osób o tak zróżnicowanych chorobach? To nie było możliwe!”¹¹. Metoda terapii, jaką stworzył Séguin na podstawie takich obserwacji, została nazwana metodą fizjologiczną. Była to metoda *sensu stricte* ergonomiczna, uwzględniała bowiem potrzebę gruntownego dostosowania warunków pracy do właściwości fizycznych i psychicznych osób niepełnosprawnych, a przy tym postulowała wykorzystanie takich pomocy dydaktycznych i takiego kształtowania materialnego środowiska terapii, które wynikają z wymagań fizjologii i psychologii ludzi niepełnosprawnych intelektualnie. W metodzie fizjologicznej terapię rozpoczyna się od działania na *peryferie*, czyli *obwód* tzn. na ciało i na zmysły, które są bezpośrednio dostępne naszym oddziaływaniom. Dlatego też Séguin opracował rozbudowany system ćwiczeń gimnastycznych kształtujących ruchy ciała i poddających je kontroli – najpierw terapeuty, a potem samego dziecka¹². Na tej samej zasadzie Séguin zastosował cały szereg ćwiczeń i oddziaływań stymulujących zmysły, rozbudzających ich wrażliwość i porządkujących świat doznań zmysłowych dziecka¹³. W metodzie fizjologicznej dopiero po*

¹¹ E. Séguin, *Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots*, Germer-Ballière, Paris 1842, s. 5 – 6 (tłumaczenie autora).

¹² E. Séguin, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots (1846)*, Comité d'histoire de la Sécurité Sociale, Paris 1997, rozdz. XXXVII – XXXVIII.

¹³ *Ibidem*, rozdz. XXXIX.

pewnym okresie pobudzania *peryferii* przechodzi się do kształcenia intelektu i zasad moralnych oraz wdrażania dziecka w wykonywanie użytecznych prac. W tym celu Séguin wymyślił cały szereg zabawek i pomocy dydaktycznych, wspierających proces doskonalenia percepcji, kształtowania pojęć i rozwijania pamięci. Bogatą kolekcję przedmiotów służących do stymulacji zmysłów oraz zabawek edukacyjnych wykonanych wg wskazówek Séguina przez jego kontynuatora – D. M. Bournevilla - odkrył autor opracowania w muzeum paryskiego Uniwersytetu Medycznego (l'Université Paris Descartes) przy rue de l'Ecole de Médecine nr 12.

Powyższe dane trzeba uzupełnić informacją, że Édouard Séguin dużą wagę przywiązywał do takich zagadnień z zakresu ergonomii, jak prawidłowe żywienie, dostosowana i wygodna odzież, prawidłowe urządzenie izby lekcyjnej czy przemyślany rozkład zajęć. Zagadnienia te przewijają się we wszystkich jego pracach, począwszy od najwcześniejszych¹⁴.

Recepcja dorobku pedagogów specjalnych na gruncie pedagogiki ogólnej

Przeniesienie dorobku Séguina i szerzej – pedagogiki specjalnej – na grunt pedagogiki ogólnej zawdzięczamy głównie dwóm osobom: Marii Montessori i Owidiuszowi Decroly. Pedagodzy ci, opierając się w dużym stopniu na koncepcji Séguina, poprzez afirmację i udoskonalenie niektórych jej elementów oraz kontestację innych, stworzyli własne systemy edukacyjno – wychowawcze.

Maria Montessori (1870 – 1952) otwarcie przyznaje się do inspiracji myślą Séguina¹⁵. W dużym uproszczeniu można stwierdzić, że metoda Montessori to metoda Séguina zmodyfikowana dla potrzeb nauczania dzieci w normie intelektualnej. Maria Montessori konsekwentnie rozbudowała *seguiniańską* koncepcję ćwiczeń rozwijających ciało i zmysły oraz doprowadziła do perfekcji *seguiniański* system zabawek i pomocy edukacyjnych. W klasie Montessori wszystko nakierowane jest na potrzeby i możliwości dzieci tak, aby poprzez wspieranie spontaniczności i twórczości dziecka, umożliwić mu wszechstronny rozwój fizyczny, duchowy, kulturowy i społeczny. Temu celowi służy wszystko, począwszy od organizacji przestrzeni, prawidłowego doboru mebli i pomocy dydaktycznych, a skończywszy na organizacji czasu i przebiegu zajęć. Bardzo charakterystyczne dla tej pajdocentrycznej postawy są następujące słowa wielkiej Włoszki: „*Wysilek, który uważamy za konieczny przy nauce pisania, jest sztuczny i wypływa z błędnych metod nauczania. Róbmy*

¹⁴ Patrz np.: E. Séguin, *Conseil à M. O... sur l'éducation de son fils*, Porthman, Paris 1839.

¹⁵ M. Montessori, *Domy dziecięce*, Wictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 27 – 36.

spostrzeżenia nad kimkolwiek, kto pisze, i postarajmy się zanalizować jego czynność. Będzie to badanie psychofizjologiczne, ponieważ poddamy próbie piszącego, a nie pismo, osobę, a nie rzecz. Dotychczas rozpoczynano od rzeczy, badając pismo; następnie tworzono metodę. Metoda, mająca za podstawę badanie piszącego, byłaby oryginalna i oparłaby naukę pisania na nowej podstawie, antropologicznej”¹⁶.

Ovide Decroly (1871 – 1932) odrzucił podział materiału edukacyjnego na przedmioty i lekcje. Zalecał podejmowanie zagadnień odpowiadających naturalnym zainteresowaniom dzieci tak, aby wyzwolić ich aktywność w zdobywaniu wiedzy. Chodziło o to, aby przygotować dzieci „do życia przez samo życie, bowiem przeznaczeniem każdej istoty jest przede wszystkim żyć”. Opierając się na tych podstawach opracował metodę edukacyjną zwaną *metodą ośrodków zainteresowań*.

Montessori i Decroly byli pedagogami, których można zaliczyć do pogranicza pedagogiki specjalnej i ogólnej: pracowali zarówno z dziećmi niepełnosprawnymi, zbierając obserwacje i doświadczenia, jak i z rozwijającymi się normalnie, gdzie te obserwacje i doświadczenia wykorzystywali. Działali na przełomie XIX i XX w., w okresie, gdy przez światową pedagogikę przetaczał się proces reform i przemian, nazwanych *Nowym Wychowaniem* i byli, poza J. Deweyem, E. Key czy H. Parkhurst, jednymi z najbardziej wpływowych przedstawicieli tego procesu. *Nowe Wychowanie* poszukiwało nowych metod nauczania i wychowania, i stworzyło liczne eksperymentalne, alternatywne wobec tradycyjnych, systemy nauczania. Przedstawiciele ruchu *Nowego Wychowania* konfrontowali swe poglądy, wiele od siebie nawzajem zapożyczając, ale i zażarcie dyskutując na łamach prasy. Dzięki temu dorobek pedagogiki specjalnej stawał się coraz powszechniej znany i inspirował kolejnych pedagogów.

Celestyn Freinet (1896 – 1966), opierając się na dokonaniach poprzedników, stworzył oryginalny system edukacyjny, w którym dużą rolę grało, podobnie jak u Komeńskiego czy Decrolyego, odwołanie do natury. Chodziło o zastąpienie *środowiska szkolnego*, sztucznego i ograniczającego, przez *środowisko żywe*. Dzieci w sposób naturalny miały nabywać zachowania i przyswajać wiadomości niezbędne do funkcjonowania w *żywym* społeczeństwie. Służyły temu między innymi metody i pomoce naukowe, które w dużym stopniu uwzględniają postulaty ergonomii, takie jak *swobodne teksty dzieci, drukarnia i gazetka szkolna, wymiana listów i gazetek między szkołami, doświadczenie poszukujące* oraz *nowa*

¹⁶ *Ibidem*, s. 150.

*organizacja i wyposażenie klasy w nowoczesne pomoce naukowe i narzędzia dla realizacji nowoczesnych metod nauczania i wychowania*¹⁷.

Na koniec należy jeszcze wspomnieć jeszcze dwóch bliższych nam czasowo pedagogów, którzy działali na pograniczu pedagogiki ogólnej i specjalnej i dzięki temu uwrażliwili szersze kręgi nauczycieli i uczniów na zagadnienia ergonomii w procesie edukacji.

Théa Bugnet zajmowała się pierwotnie fizjoterapią i wychowaniem fizycznym. Dzięki pracy z osobami mającymi nabyte zaburzenia ruchowe opracowała metodę nauki czytania i pisania zwaną metodą *Bon Depart*. Polega ona na ćwiczeniu w trakcie zabawy ruchów oraz funkcji percepcyjnych, niezbędnych przy czynności pisania. Pomaga w tym stosowanie zestawu specjalnie opracowanych pomocy (plansze i szablony o różnej fakturze), które są świetnym przykładem wcielania w życie zasad ergonomii. W pierwotnej wersji metoda *Bon Depart* była przeznaczona do rehabilitacji osób niepełnosprawnych ruchowo, z czasem znalazła zastosowanie w pracy z dziećmi wykazującymi inne zaburzenia rozwojowe, a także z dziećmi zdrowymi. W Polsce szeroko (zarówno w szkolnictwie specjalnym jak i masowym) stosuje się modyfikację *Bon Depart* zwaną *Metodą Dobrego Startu*, autorstwa prof. M. Bogdanowicz.

Weronika Sherborne (1922 – 1990) pracując jako nauczyciel wychowania fizycznego i rehabilitantka z dziećmi zdrowymi, a także z wykazującymi różne dysfunkcje rozwojowe, doszła do wniosku, „*że wszystkie dzieci mają dwie podstawowe potrzeby: pragną czuć się dobrze we własnym ciele („jak w domu”), czyli umieć w pełni nad nim panować, po drugie odczuwają potrzebę nawiązywania kontaktów z innymi. Zaspokajanie tych potrzeb – dobry kontakt z samym sobą i z innymi ludźmi – jest możliwe dzięki dobremu nauczaniu ruchu*”¹⁸. W tym celu stworzyła metodę terapii ruchowej zwaną *Ruchem Rozwijającym*. Jest to metoda powszechnie znana i stosowana, także w Polsce, w środowisku pedagogów specjalnych. W ostatnich latach zauważa się wzrost jej popularności wśród pedagogów przedszkolnych i nauczycieli pracujących w szkołach z dziećmi prawidłowo rozwijającymi się.

Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym opracowaniu fakty wskazują na to, że pedagogika ogólna ma wiele do zawdzięczenia pedagogice specjalnej w zakresie aplikacji do teorii i praktyki

¹⁷ H. Semenowicz, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966, s. 50 – 51.

¹⁸ W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, PWN, Warszawa 1997, s. 12.

zagadnień ergonomii. Dorobek Séguina i Montessori odcisnął trwałe piętno: metody stymulacji polisensorycznej są powszechnie stosowane, a proces edukacji wydaje się dziś niemożliwy bez zastosowania odpowiednich pomocy i zabawek edukacyjnych. Idea *ośrodków zainteresowań* Decroly'ego odżyła w postaci nauczania zintegrowanego w nauczaniu początkowym oraz w systemie bloków przedmiotowych i ścieżek tematycznych. Gazetki szkolne i korespondencja międzyszkolna Freineta święcą dziś tryumfy jako szkolne strony www oraz korespondencja przez internet (autor zna osobiście kilka przypadków uczniów szkoły specjalnej, dla których jedynym skutecznym bodźcem do podjęcia nauki czytania i pisania była perspektywa stania się użytkownikiem serwisu *gadu – gadu*). Wspomniano już, że metody *Dobrego Startu* i *Ruchu Rozwijającego* stają się coraz bardziej popularne tak w szkołach specjalnych, jak i masowych.

Proces przenikania pomysłów i idei z pedagogiki specjalnej do masowej rozpoczął się w momencie narodzin edukacji specjalnej, czyli mniej więcej w połowie XVIII w. I trwa do dziś. To proces żywy, dziejący się na naszych oczach.

Przedstawione przeze mnie fakty dowodzą, że przenikanie takie zawsze było obopólnie korzystne i nic nie wskazuje na to, by dziś miałyby być inaczej. Dlatego też warto uświadomić sobie mechanizmy rządzące tym procesem oraz rolę, jaką on odgrywa. Jeżeli uczestnicy konferencji oraz czytelnicy niniejszego opracowania choć w części zgodzą się z tezami postawionymi przez autora i zaczną baczniej przyglądać się opisanym zjawiskom, cel przyświecających autorowi podczas pisania niniejszego referatu został osiągnięty.