

JACEK KULBAKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID 0000-0001-9458-8455

MIECZYŚLAW DUDEK**

Jarosław, Polska

ORCID ID 0000-0002-4108-7128

SZKICE Z DZIEJÓW KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO. SKALA I KONSEKWENCJE ZBRODNICZYCH IDEOLOGII WZGLĘDEM NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI W XX WIEKU

Streszczenie: Tekst zawiera informacje związane z genezą, rozwojem i funkcjonowaniem szkolnictwa specjalnego od czasów powstania pierwszych szkół i zakładów specjalnych do I połowy XX wieku. Zwrócono w nim uwagę na szereg czynników (cywilizacyjnych, metodycznych, organizacyjnych, filozoficznych, pedagogicznych) związanych z rozwojem kształcenia specjalnego. Część druga tekstu stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego i w jaki sposób doszło do powstania i rozwoju zgubnych dla ludzkości (i dla osób z niepełnosprawnościami) idei totalitarnych: nazizmu i komunizmu. Artykuł przygotowano na bazie dostępnych opracowań naukowych (prace zwarte) oraz źródeł drukowanych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, historia, ideologia, totalitaryzm.

Niepełnosprawność i niepełnosprawni do I poł. XX wieku

Niepełnosprawność, podobnie zresztą jak dążność człowieka do politycznej dominacji, przybierała na przestrzeni dziejów różne, często bardzo zniekształcone formy.

* Jacek Kulbaka, dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, prof. APS, Katedra Historii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Absolwent studiów historycznych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, kustosz Muzeum Marii Grzegorzewskiej i Akademii Pedagogiki Specjalnej; e-mail: akabluk@wp.pl.

** Mieczysław Dudek, dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pedagog i pedagog specjalny, wykładowca w Catholic University in Ružomberok, Department of Special Education, Inštitút Juraja Páleša In Levoča, Slovak Republic, State Higher School of Technology and Economics in Jarosław, Department of Pedagogy, Poland; e-mail: m.dud@interia.pl.

Jak wylicza w swojej książce Michael Howard, cywilizacja europejska, poczynając od czasów grecko-rzymskich aż do współczesności, pomimo humanistycznych ideałów ukształtowanych na gruncie filozoficznym i chrześcijańskim, zaliczyła ponad siedem tys. (sic!) konfliktów zbrojnych (Howard 2007; Davies 1997). Dane te, niejako na przekór starożytnej maksymie głoszącej, że *historia magistra vitae est*, dowodzą raczej tego, że dziesiątki poprzednich pokoleń permanentnie doświadczało rozlicznych form przemocy na gruncie życia społecznego, nie licząc kataklizmów wywołanych, generalnie mówiąc, przez siły natury. Powszechnie przyjmuje się, że dopiero od czasów nowożytnych postęp cywilizacyjny nabrał szybszego tempa, co miało zasadniczy związek z rozwojem nauk przyrodniczych i ścisłych, w tym matematyki, fizyki, astronomii, mechaniki etc. Najlepszą egzemplifikacją owych osiągnięć były nowoczesne – zrywające z dawnym feudalnym porządkiem – poglądy społeczno-gospodarcze empirystów brytyjskich (Locke, Smith) i myślicieli francuskich (Monteskiusz, Wolter, Rousseau) oraz przeobrażenia wywołane pierwszą rewolucją przemysłową od poł. XVIII wieku. Druga rewolucja techniczna z XIX wieku, zwieńczona ostatecznie nową erą energii atomowej w poł. XX wieku, była konsekwencją poprzednich osiągnięć i geniuszu myśli ludzkiej. Współczesność, określana także ponowoczesnością, cechuje się, jak wszyscy wiemy, niebywałym tempem przeobrażeń w sferze innowacyjności i globalizacji, z którą nie miały do czynienia poprzednie generacje ludzkości. Zmiany te mają charakter ambiwalentny i jakkolwiek, o czym postaram się pokrótce wskazać, niosą wiele dobrego, także, a może przede wszystkim w obszarze niepełnosprawności, przynoszą jednakowoż wiele problemów (skażenie środowiska, zerwanie więzi sąsiedzkich i rodzinnych, choroby cywilizacyjne i inne).

Niepełnosprawność doskonale wpisuje się w zarysowane pokrótce schematy. Siła oddziaływania autorytetów Platona i Arystotelesa była tak duża, że do XV/XVI wieku problematyka kształcenia osób z niepełną sprawnością nie miała ani w teorii, ani w praktyce racji bytu. Obydwaj wielcy myśliciele twierdzili, że jednostki odbiegające od normy, w tym niesłyszące, niewidome, z niepełnosprawnością intelektualną, często nierozpoznaną i łączoną zresztą z chorobą psychiczną aż do XVIII/XIX wieku, nie zasługują na litość, a tym samym na uczestnictwo w życiu społecznym (edukację i wychowanie). Symbolikę tego typu poglądów stanowi po dziś dzień spartańska góra Tajget (os) i Skałą Tarpejska, znana ze świata rzymskiego. Należałoby dodać, iż tego typu myślenie i w następstwie obchodzenie się z ludźmi, szczególnie z nowonarodzonym potomstwem, nie było obce innym cywilizacjom z kręgów chociażby Azji Mniejszej (porzucenie Mojżesza), Europy poza *limesem* rzymskim (Celtowie, Germanie) i innych (Kulbaka 2012). Starożytność nader okrutnie obeszła się z niepełnosprawnymi, wyłączając gdzieś odnotowane świadectwa postaw humanitarnych względem tej kategorii osób, co nie zmienia całości obrazu. Osiągnięcia kulturowe świata antycznego stały się trwałym fundamentem epoki średniowiecza w sferze mowy (język łaciński), zasad prawa rzymskiego, edukacji (sztuki wyzwolone), filozofii opartej na myśli platońskiej (św. Augustyn)

i arystotelesowskiej (św. Tomasz). Miłosierdzie chrześcijańskie (*caritas christiana*) nakazywało pochylenie się nad wszystkimi potrzebującymi, dla których organizowano przytułki, zwane hospicjami, azylami, domami gościnnymi. Pomimo tego los niepełnosprawnych uległ nieznacznej poprawie i w dalszym ciągu pokutował poglądem o ich niewyuczalności. W epoce renesansu, w duchu postępowych poglądów humanistów, w tym Erazma z Rotterdamu czy Jana Ludwika Vivesa, zainicjowano nowe formy pomocniczości (samorządowe i państwowe). Reformacja i kontrreformacja, pomijając negatywne następstwa związane z nietolerancją i wojnami religijnymi, skutkowała odnową życia religijnego, unowocześnieniem edukacji, dyskusją nad potrzebami najuboższych i poszkodowanych przez los. Warto odnotować, że właśnie w czasach odrodzenia zainicjowano indywidualną, prywatną edukację osób niesłyszących (Geronimo Cardano z Padwy, Salomon Alberti, Pedro Ponce de Leon, Juan Pablo Bonet, Manuela Ramirez de Carrion i inni) oraz pojawiły się pierwsze zakłady wychowawczo-poprawcze dla młodzieży wchodzącej w kolizję z prawem (Bridewell, Amsterdam) (Nurowski 1983; Kalinowski, Pełka 2003).

Edukacja osób z niepełnosprawnościami w sensie instytucjonalnym rozpoczęła się ostatecznie w II poł. XVIII wieku. Uważa się, że twórcą pierwszej publicznej szkoły dla dzieci niesłyszących (głuchych) w Paryżu był ks. Michel de L'Épée. Z jego nazwiskiem związana jest migowa metoda nauczania (komunikacja migowa). Współczesny mu Niemiec Samuel Heinicke w swojej szkole posługiwał się metodą ustną, zwaną też dźwiękową. Obie te metody stały się kamieniem węgielnym w edukacji specjalnej osób niesłyszących i niedosłyszących w kolejnych stuleciach, mają też zastosowanie współcześnie. W pierwszym ćwierćwieczu XIX wieku założono w Europie ok. 250 zakładów i szkół dla dzieci niesłyszących, w końcu XIX wieku było ich już 400, zaś w początkach XX wieku na świecie funkcjonowało łącznie ok. 550 placówek (Hellmann 1929/1930, s. 172).

Pierwszą szkołę dla niewidomych uruchomił Francuz Valentin Haüy (1745–1822) w Paryżu w 1784 roku. W 1791 roku powstał francuski Narodowy Instytut dla Niewidomych. Kolejne zakłady kształcenia niewidomych rozpoczęły działalność w Liverpoolu (1791), Bristolu (1795), Londynie (1799), a następnie także na terenie Austrii (1804), nieco później w Niemczech i w Czechach. Warszawski Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych ks. Józefa Falkowskiego rozpoczął działalność w 1817 roku i był pierwszą tego typu placówką na ziemiach polskich.

Najpóźniej zajęto się pracą pedagogiczną z niepełnosprawnymi intelektualnie. Pierwsze, dobrze udokumentowane próby w tym zakresie, były dziełem francuskiego lekarza Philippa Pinela (1745–1826) oraz przede wszystkim Jeana Marca Gasparda Itarda (1775–1838), który przez kilka lat zajmował się nauczaniem i wychowaniem chłopca zwanego Dzikim z Aveyron. Ten kilkunastoletni młodzieniec odnaleziony w lesie posiadał wszelkie cechy upośledzenia umysłowego. Chłopiec, wbrew optymistycznym oczekiwaniom Itarda, nie nauczył się mówić ani pisać, unikał wszelkich kontaktów społecznych i najlepiej czuł się na łonie natury. Wykorzystując te doświadczenia, kilkadziesiąt lat później Edouard

Seguin (1812–1880) założył pierwszą publiczną szkołę specjalną w Paryżu dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (1837) (Kirejczyk 1981, s. 21). Seguin stał się symbolem, podobnie jak na przełomie XIX/XX wieku Ovide Decroly (twórca metody ośrodków zainteresowań), wiary w możliwości kształcenia i uspołecznienia osób upośledzonych (m.in. przez ich zatrudnienie). Badacze ci, podobnie jak wielu innych uczonych w XIX wieku, w tym: Francuzi – Jean Etienne Dominiue Esquirol, Desire-Magloire Bourneville, Alfred Binet, Belg – Jean de Moor, Niemcy – Jan Daniel Georgens i Heinrich Marius Deinhardt, Karl Kern i Wilhelm Stötzner, Anton Joseph Sickinger, Wilhelm Wundt, Emil Kraepelin, William Stern – znacznie przyczynili się do rozwoju badań naukowych oraz metodyki kształcenia specjalnego. Od połowy XIX aż do poł. XX wieku niepełnosprawność określano w nauce pod pojęciem pedagogiki leczniczej (Strümpel 1890; Heller 1895, 1904; Saneja 2005). Terminem tym posługiwano się także na gruncie polskim do końca lat 50. XX wieku.

W XIX i XX wieku postępowała rozbudowa zakładów poprawczych dla młodzieży moralnie zaniedbanej, od połowy XX wieku określanej w literaturze naukowej jako społecznie niedostosowani. Z biegiem czasu, aczkolwiek bardzo opieszale, rezygnowano z drastycznych, antywychowawczych regulaminów więziennych na rzecz pedagogizacji młodzieży zdemoralizowanej w formie: kształcenia, przygotowania zawodowego i oddziaływania religijnego. W XIX wieku następowało przejście od systemu odosobnienia (celkowego) na rzecz wychowania na łonie natury w tzw. koloniach rolniczych. Wzorcowy w tym zakresie był francuski zakład w Mettrej k. Tours (1839), na gruncie polskim zaś zakład w Studzieńcu k. Skierniewic (1876). Tak zrodził się system oparty na motywowaniu wychowanków do poprawy charakteru, kształtowania poczucia odpowiedzialności i szacunku do pracy (system progresywny). U schyłku XIX wieku i w początkach XX wieku w systemie resocjalizacji popularne stały się republiki młodzieżowe (Elmira i Freeville w stanie Nowy York). Należy przypomnieć, że z inicjatywy sędziego Beniamina Barr Lindseya w 1899 roku powstał pierwszy w świecie sąd dla nieletnich w Chicago (w Polsce dopiero w 1919 roku).

W początkach XX wieku szkolnictwo specjalne dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, szczególnie w krajach uprzemysłowionych (Anglia, Francja, Niemcy, Belgia), mogło poszczycić się sporymi osiągnięciami. Rozbudowie klas, szkół i zakładów specjalnych dla czterech kategorii osób (wedle ówczesnej terminologii): niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo i moralnie zaniedbanych, towarzyszyły prace metodyczne i programowe, a także legislacyjne. Międzynarodowe konferencje i kongresy obejmujące dyskusje w szeroko pojętym interesie dziecka i dzieciństwa skutkowały przygotowaniem i uchwaleniem Deklaracji Genewskiej (1924). Zapisano w niej, iż dziecko upośledzone fizycznie, umysłowo czy pod względem specjalnym powinno być otoczone specjalistycznym leczeniem oraz edukacją. Zapisy te rozwinięto w Deklaracji Praw Dziecka ONZ w 1959 roku (art. 5). Warto przypomnieć, że o potrzeby dziecka

z niepełnosprawnością upominały się liczne, pomniejsze organizacje na szczeblach krajowych i międzynarodowych (np. Międzynarodowe Stowarzyszenie Pedagogiki Leczniczej, Międzynarodowe Kongresy Wychowania. Związek Międzynarodowej Ochrony Dzieci w Brukseli, 1921).

Tematyka niepełnosprawności zyskała na znaczeniu w związku pajdocentryzmem i Ruchem Nowego Wychowania, który świecił tryumfy na przełomie XIX/XX wieku. Postęp w zakresie medycyny, psychiatrii, pediatrii i generalnie ujmując – nauk biologicznych oraz społecznych, owocował pogłębioną etiologią i diagnostyką niepełnosprawności. Wypada przypomnieć, że z początków XX wieku pochodzą pojęcia ilorazu inteligencji (William Stern) i oligofrenii (Emil Kraepelin). Badaniu, selekcji i kwalifikowaniu dzieci do szkół specjalnych towarzyszyły prace z wykorzystaniem testów psychometrycznych badających inteligencję uczniów, co miało szczególne zastosowanie wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (m.in. testy Alfreda Bineta i Teodora Simona). Podejmowano liczne działania zmierzające do przygotowania wykwalifikowanych nauczycieli szkół i zakładów specjalnych. Pierwszy tego typu zakład uruchomiono w Brukseli w 1901 roku (Instytut Kształcenia Specjalnego) oraz w węgierskim mieście Vac (1904). W Polsce kompleksowe kształcenie nauczycieli dla poszczególnych typów szkolnictwa specjalnego rozpoczęło się w 1922 roku (Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie).

U progu pierwszej wojny światowej (1914–1918) najlepszy system kształcenia specjalnego występował – w sensie legislacyjnym – w Wielkiej Brytanii, gdzie w 1908 roku uchwalono *Children Act* vel *Children Charter* i *Prevention of Crime Act*. Wcześniej, w 1886 roku, ukazał się tzw. *Idiots Act* – jeden z pierwszych tego typu dokumentów w świecie (Mogilnicki 1925, s. 84).

Belgijska *Ustawa o opiece nad dzieckiem* została przyjęta w 1912 roku. Belgia, z racji osiągnięć w zakresie organizowania badań nad dziećmi (pedologia), zyskała miano laboratorium Europy. Niemieckie osiągnięcia w zakresie opieki, kształcenia i wychowania osób z niepełnosprawnościami należały do równie zaawansowanych (metodyka, sieć szkolna). W 1908 roku utworzono we Frankfurcie nad Menem pierwszy europejski sąd dla nieletnich (Kalinowski, Pełka 2003). Ziemie niemieckie cechowały się na tle Europy najgęstszą siecią klas, szkół i zakładów specjalnych. Szkoły te były dobrze wyposażone w pomoce naukowe oraz posiadały dobrze przygotowaną kadrę pedagogiczną. Czynniki samorządowe wspierały aparat państwowy w organizowaniu przedszkoli, kolonii letnich dla dzieci z niepełnosprawnościami, szkół przysposabiających do pracy i innych. Tradycje kształcenia specjalnego w Niemczech opierały się na działalności Powszechnego Niemieckiego Związku Szkół Specjalnych (1898). Należałoby podkreślić, że w Saksonii wprowadzono obowiązek kształcenia specjalnego już w latach 70. XIX wieku. Władze niemieckie kilkakrotnie od lat 90. XIX wieku określały i nowelizowały przepisy dotyczące „kształcenia dzieci niedorozwiniętych i głuchych” w duchu planowej, dobrze zorganizowanej obserwacji, selekcji i edukacji. U progu pierwszej wojny

światowej obowiązek szkolny (szkoły i klasy specjalne) w niemieckich placówkach oświatowych wypełniało 70 tys. dzieci (Balcerek 1981, s. 117). Działania te kontynuowano po 1918 roku w Republice Weimarskiej. Sytuacja uległa diametralnej zmianie po przejściu władzy przez nazistów w latach 30.–40. XX wieku.

Rosyjskie rozwiązania w zakresie kształcenia specjalnego nie nadążały za tempem zmian i innowacyjnością Zachodu. Na terenie Rosji w XIX wieku znajdowało się ok. 200 tys. dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, przy czym pierwsza szkoła dla tej kategorii dzieci powstała dopiero w 1908 roku w Moskwie. Do 1917 roku uruchomiono szkoły i klasy specjalne zapewniające kształcenia dla zaledwie ok. dwóch tys. dzieci (Balcerek 1981, s. 52 in.).

Polski system kształcenia specjalnego powstał i rozwijał się w nowo odbudowanym państwie w okresie międzywojennym (1918–1939). Dziedzictwo porozbiorowe w zakresie szkolnictwa specjalnego obejmowało zaledwie 30 szkół i zakładów specjalnych. Do wybuchu drugiej wojny światowej funkcjonowało ok. 130 szkół podstawowych specjalnych dla ok. 13 tys. dzieci (w tym 60 proc. szkół dla upośledzonych umysłowo, według terminologii). Polskie dokonania na polu kształcenia specjalnego nie były i nie mogły być – z racji różnych zaszczości (historycznych, ekonomicznych, społecznych) – tak spektakularne, jak w innych państwach europejskich. Pomimo tego problematyka niepełnosprawności stała się przedmiotem prac instytucji państwowych (sejmowych, ministerialnych), a także samorządowych i prywatnych oraz środowisk nauczycielskich (zjazdy i kongresy pedagogiczne), lekarskich i innych (Kulbaka 2012, s. 137–194).

Obraz ewolucji kształcenia specjalnego do połowy XX wieku nie byłby kompletny bez przywołania poglądów z zakresu ewolucji człowieka, a przede wszystkim eugeniki, która stała się przedmiotem naukowych rozważań od połowy XIX wieku. Kwestie te są o tyle interesujące i ważne dla niniejszych rozważań, iż torowały drogę do antyhumanistycznych postaw i ideologii godzących w prawa osób poszkodowanych przez los (w tym osób z niepełnosprawnościami). Badania naukowe Karola Darwina i jego kuzyna Francisa Galtona nad dziedzicznością i genotypem ludzkim, podważające zasady równości wynikającej z prawa naturalnego, w tym prawa do życia, stawały się pożywką dla wyznawców eugeniki (gr. εὐγενής *eugenes*; „dobrze urodzony”). Eugenicy, bazując na osiągnięciach nauk przyrodniczych, starali się eliminować źródła chorób czy licznych patologii społecznych, co w przypadku alkoholizmu, prostytucji, przemocy domowej etc. wydaje się uzasadnione. Niepokój społeczny wzbudzały poglądy dotyczące aborcji, sterylizacji oraz eutanazji. W wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich powstawały instytucje propagujące idee eugeniczne, a entuzjastów tego ruchu zwano higienistami (kraje skandynawskie, USA, Kanada, Szwajcaria i inne). Polscy eugenicy, jakkolwiek zdołali zorganizować własne organizacje, nigdy nie zyskali szerszego poparcia w konserwatywnym społeczeństwie. Warto też wyraźnie podkreślić, że od radykalnej wersji eugeniki odcinali się czołowi polscy pedagodzy na czele z Januszem Korczakiem i Marią

Grzegorzewską. Ich poglądy opierały się na wskazaniach deontologii i szczytnych ideałach zmierzających do poszanowania i ochrony praw dziecka (Gawin 2003).

Ideologie totalitarne (nazizm i komunizm) wobec niepełnosprawności

Przejęcie władzy w Rzeszy przez Hitlera w 1933 roku zapoczątkowało nowy, zło-wieszczy rozdział w historii ludzkości. Dnia 14 lipca 1933 roku wydano w Niemczech *Ustawę o zapobieganiu narodzinom potomstwa obciążonego chorobą dziedziczną* – zakazującą osobom „dziedzinnie obciążonym” posiadania potomstwa (Neugebauer 1983, s. 7). W ustawie znalazł się zapis o „nadludziach” i „podludziach”, ze wska-zaniem na dominantę – rzecz jasna, rasy aryjskiej. Ustawą z 23 listopada 1933 roku *Przeciwko nadużyciom przy zawieraniu małżeństw i adopcji* – sprecyzowano przepisy adopcyjne eliminujące możliwość adopcji przez osoby, o których mowa była w lipcowej ustawie. Z kolei w 1935 roku (18 października) ukazała się *Ustawa o ochronie zdrowia dziedzicznego narodu niemieckiego* – wykluczająca możliwość zawierania małżeństw przez osoby chore w świetle ustawy z lipca 1933 roku, chore psychicznie oraz ubezwłasnowolnione (Musielak 2008, s. 182).

Propaganda nazistowska nawoływała do eliminacji, początkowo tylko obywateli narodu niemieckiego, nieodpowiadających kryteriom nadczłowieka. Katalog tych ludzi był bardzo szeroki i obejmował: wszystkich nieuleczalnie chorych, epilepty-ków, dziedziczną padaczkę, dziedziczną ślepotę i głuchotę, głęboki alkoholizm oraz dziedziczne zniekształcenie ciała. Sterylizacja tych osób miała być wykonywana operacyjnie, a obowiązek rejestrowania wszystkich „obciążonych” spoczywał na służbie zdrowia. Ostateczne decyzje podejmował sąd „dla spraw zdrowia psychicz-nego”, złożony z sędziów, lekarzy genetyków i prawników obowiązkowo legitymu-jących się aryjskim pochodzeniem. Zabiegami tymi objęto młodzież od 14 roku życia, choć nie przestrzegano ściśle tych kryteriów. W ciągu kilku lat wykonano kilkaset tys. zabiegów (ok. 50 proc. dotyczyło osób z niedorozwojem umysłowym; 25 proc. schizofreników, 14 proc. z dziedziczną padaczką) (Połomski 1977, s. 32). Sterylizacja kobiet różniła się od sterylizacji mężczyzn. Pacjentki, którym podwią-zywano jajowody, wymagały hospitalizacji. Niektóre z zabiegów przeprowadzone na kobietach za pomocą promieni roentgenowskich, prowadziły do oparzeń i in-nych powikłań zdrowotnych. Władze nazistowskie łamały fundamentalne prawa człowieka. Wiele kobiet zmuszonych do ubezwłasnowolnienia poniosło długotrwałe uszczerbki na zdrowiu psychicznym (Musielak 2008, s. 196).

Kryteria biologiczne zostały uzupełnione teoriami rasowymi, w związku z czym zagrożone stały się całe nacje: Żydów, Cyganów i Słowian. Czystość rasy traktowano jako paradygmat badań naukowych, edukacji, działalności lekarskiej i w ogóle utrzymywania więzi społecznych. Hitlerowcy, dopracowując do perfekcji przekaz propagandowy, indoktrynowali społeczeństwo, twierdząc, iż osoby „uro-dzone po niewłaściwej stronie życia” stanowią obciążenie dla państwa. Według wskazań wodza Rzeszy Hitlera, zawartych w *Mein Kampf*: „Państwo ludowe ma

rozpatrywać rasę jako centrum ogólnego życia. Powinno dbać nieustannie o jego czystość. Państwo obowiązane jest występować w charakterze gwaranta tysiącletniej przeszłości, w porównaniu z którym niczym są życzenia i dążenia jednostki. Zdając sobie sprawę z tego swego zasadniczego zadania, państwo powinno sięgać do najnowocześniejszych środków medycznych. Obowiązkiem państwa jest zakaz wydawania potomstwa każdemu, kto jest chory i dziedzicznie obciążony” (Hitler 1992, s. 155, 229).

Z wyliczeń prof. Fritza Lentza, który zajmował się kwestiami rasowymi w monachijskim uniwersytecie na terenie Niemiec, kryteriów rasowości nie spełniało ok. 10 proc. obywateli, co stanowiło sześć mln mieszkańców (sic!). Przyjmując jeszcze ostrzejsze kryteria selekcji, wyliczono, że aż 30 proc. społeczeństwa nie spełnia warunków rasowych (sic!) (Gilbert 2011; Frietsche 2010). Na skutki tego typu polityki opartej na prześladowaniu opozycji, niszczeniu fundamentów społeczeństwa obywatelskiego przy jednoczesnym wznoszeniu gmachu państwa totalnego umocowanego na hasła: „Jeden naród, jedna Rzesza, jeden wódz” nie trzeba było długo czekać. Niemal natychmiast zakwestionowano wypracowane we wcześniejszych dziesięcioleciach formy dobroczynności i działań systemowych na rzecz osób wymagających specjalnej edukacji i opieki. Państwo niemieckie, słynące z doskonałej sieci szkół i zakładów specjalnych, w niewiarygodnym tempie likwidowało te placówki, uderzając, w „życie niegodne życia”. Określenie to jest parafrazą słów Hitlera (*Lebensunwertes Leben*). Wstrzymano wszelkie badania z zakresu pedagogii, zerwano ze szczytnymi hasłami progresywizmu, odrzucono aspekt indywidualizacji w procesie nauczania, zahamowano badania w zakresie pedagogiki leczniczej (specjalnej) i psychologii.

Sterylicacja zachęciła nazistów do wprowadzenia w życie eutanazji, którą rozumiano jako zadanie śmierci z przyczyn humanitarnych. Na uzasadnienie jej przeprowadzania odwoływano się do dziedzictwa starożytnych Spartan i Rzymian. W sposób jednostronny korzystano ze spuścizny filozoficznej I. Kanta, J.F. Herbarta, F. Nietschego, w której poszukiwano wzorców nadczłowieka. Eutanazję zainicjowano w praktyce w końcu lat 30. w przededniu wybuchu drugiej wojny światowej.

18 sierpnia 1939 roku ukazał się okólnik Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Rzeszy zobowiązujący lekarzy i położne do ewidencjonowania noworodków i dzieci do trzeciego roku życia. Zgłaszający mogli liczyć na gratyfikacje finansowe. Niedługo potem wydano pismo dotyczące kontroli w ośrodkach opieki psychiatrycznej, które stało się pretekstem do działań eksterminacyjnych. Dzieci były uśmiercane przy użyciu luminalu, morfiny, hydrochloralu i innych preparatów medycznych. Pośród ofiar tych praktyk znaleźli się nawet kilkunastolatki (Neugebauer 1983, s. 10–11). Eutanazja dzieci i młodzieży zapoczątkowała w Rzeszy eutanazję dorosłych, którą realizowano szerzej po wybuchu wojny pod kryptonimem „T4” (od nazwy berlińskiej ulicy przy Tiergartenstrasse 4). Pierwsze ofiary tej akcji zgładzono w komorze gazowej w Brandenburgu nad Hawelą, a potem w innych nazistowskich obozach koncentracyjnych (Mikulski 1984, s. 45; Sterkowicz

2007, s. 57–59). Ośrodkami eutanazji, w których umieszczono komory gazowe, były także: Grafeneck, Sonnenstein, Grafeneck, Bernburg, Hartheim i Hadamar oraz inne pomniejsze zakłady, w których uśmiercano pacjentów poprzez wstrzykiwanie im leków czy śmierć głodową (Götz 2015, s. 32–33, 45). W sierpniu 1942 roku, pod wpływem protestów Kościoła luterańskiego i sprzeciwu opinii publicznej, akcję eutanazji dorosłych wstrzymano. Po cichu jednak ją kontynuowano poprzez świadome działania (wychłodzenie organizmu, ograniczania racji żywnościowych, podawanie środków nasennych). Dokładne liczby ofiar nie są znane, lecz przyjmuje się, że śmierć zadano ok. 60–70 tys. osób (Benz 2006; Sterkowicz 2007, s. 63). Akcja „T4” nie była prowadzona poza przepisami prawa (Conroy 2021, s. 137).

Sytuacja jednostek z niepełnosprawnościami i chorych psychicznie w Rzeszy od początku miała znamiona ludobójstwa. Do eksterminacji tej grupy społecznej namawiano nawet pośrednio w podręcznikach szkolnych do matematyki Adolfa Bornera z 1935 roku, gdzie znajduje się zadanie o treści: „Budowa zakładu dla obłąkanych kosztuje 6 mln R.M. Ile nowych mieszkań można by wybudować za tę sumę, jeżeli jedno mieszkanie kosztuje 15 tys. R.M.?” Tego typu bezczelne manipulacje umacniano propagandowymi obrazami kinowymi, np. pt. *Ofiary przeszłości*, *Dziedzictwo*, *Grzechy przeciwko krwi i rasie*, *Pałace dla psychicznie chorych* i innymi (Ternon 1974, s. 87; Katolo 2012). W nazistowskim systemie edukacyjnym, stawiającym wolę narodu (*volk*) na pierwszym miejscu, nie mogły żyć jednostki słabe. W wytycznych dla rodziców i nauczycieli z 1939 roku pisano, że „Ważne jest, aby naszą młodzież wychować na prawdziwych niemieckich ludzi, posiadających głęboki szacunek i poczucie obowiązku (...). Ale szkoła ma do wykonania jeszcze drugie zadanie (...). Zostało stwierdzone na podstawie setek badań, że zdolności polegają w gruncie rzeczy na predyspozycjach dziedzicznych (...). Szkoła więc musi zająć się selekcją. Musi przede wszystkim wyłączyć dzieci w wysokim stopniu niepełnowartościowe” (Tomasik 1976, s. 147–148). Niemieccy nauczyciele przynależeli do Narodowosocjalistycznej Niemieckiej Partii Robotników (NSDAP) (ok. 90 proc.), byli odgórnie zobowiązani do wypełniania arkuszy obserwacyjnych oraz sporządzanie arkuszy obserwacyjnych swych podopiecznych (Grunberger 1987).

Sześćioletnia okupacja ziem polskich przez nazistów (1939–1945) doprowadziła do śmierci ok. sześciu mln obywateli polskich, w tym dwie trzecie stanowili polscy Żydzi. Eksterminacja narodu polskiego była prowadzona z ogromną determinacją. Ofiarami totalitarnego reżimu były dzieci uznane za aryjskie. Wywożono je do Rzeszy i poddawano zniemczeniu (ok. 200 tys.) (Madajczyk 1970). Symbolem planowej zagłady stała się akcja wysiedlenia ok. 110 tys. mieszkańców Zamojszczyzny w 1942 roku. W tej liczbie znajdowało się ok. 30 tys. dzieci, z których 4,5 tys. zostało wywiezionych do Rzeszy celem zgermanizowania. Władze okupacyjne były odpowiedzialne za śmierć ok. 1,8 mln dzieci pochodzenia żydowskiego i polskiego w wieku do 15 roku życia (Tokarz 1983, s. 5).

Okupant niemiecki zakazał kształcenia na poziomie szkół średnich i wyższych. Niemożliwe było uprawianie sportu. Wprowadzono godzinę policyjną. Tylko na

ziemiach polskich za ukrywanie Żydów wykonywano karę śmierci. Sytuacja osób z niepełnosprawnościami, a w szczególności chorych przebywających w zakładach psychiatrycznych, była bardzo trudna. Szkoły i zakłady specjalne w większości wstrzymały działalność lub funkcjonowały dzięki ofiarności ludzi. Pierwotnie nie wprowadzono zakazu ich działalności. W Warszawie szkoły specjalne wstrzymały ostatecznie działalność po upadku powstania w 1944 roku. W innych miejscowościach Generalnej Guberni szkoły funkcjonowały zasadniczo dzięki wytrwałości nauczycieli. Jeśli chodzi o pensjonariuszy szpitali psychiatrycznych, to np. na obszarze Wielkopolski zgładzono ok. 4,5 tys. pacjentów (w Świeciu, Kocborowie, Owińskich k. Poznania). Zabijano z użyciem trujących zastrzyków i komór gazowych. Akcję tę kontynuowano w pozostałych zakładach psychiatrycznych w okupowanej Polsce w 1940 i 1941 roku aż do czasu niemal całkowitej eksterminacji tych osób. W chwili wybuchu drugiej wojny światowej we wszystkich placówkach szpitalnych i leczniczych na terenie Polski przebywało ok. 20 tys. osób (Pilichowski 1962, s. 183).

Niemieccy propagandyści pokroju Josepha Goebbelsa (1897–1945) czy Ernsta Kriecka (1882–1947) zdołali w ciągu dekady przebudować mentalność upokorzonego traktatem wersalskim społeczeństwa niemieckiego, pogrążonego w chaosie spotęgowanym rozpadem cesarstwa (1918) i kryzysem gospodarczym lat 30. Nie inaczej stało się z umysłami młodych ludzi, których kształtowano w duchu posłuszeństwa dla władzy, apoteozy siły, współzawodnictwa sportowego, dyscypliny, odrzucenia wychowania chrześcijańskiego oraz negacji teorii pedagogicznych (pedagogiki indywidualistycznej, personalistycznej, humanistycznej). Najbardziej znanym dowodem na indoktrynację młodego pokolenia przez nazistów jest działalność Hitlerjugend, która skupiała w 1939 roku ok. 7,7 mln osób w wieku od 10 do 18 lat (Arendt 2014).

Szkolnictwo w Rzeszy zostało upolitycznione. Seminaria nauczycielskie i kształcenie akademickie nauczycieli zastąpiono „szkołami kształcenia nauczycieli”. Narodowosocjalistyczny Związek Nauczycieli miał charakter organizacji masowej. Adolf Hitler, który sam ukończył edukację w 16 roku życia gardził ludźmi wykształconymi i edukacją na wyższym poziomie. Niemieckie uniwersytety uznano za bastiony pedagogiki burżuazyjnej. Państwo ludowe, rządzone w systemie władzy nazistowskiej, rościło pretensje do rządu dusz we wszystkich dziedzinach. Role społeczne w Rzeszy zostały ściśle określone. Kobiety stawały się „komórką rozrodczą narodu”. Temu służyły m.in. niesławne kliniki Lebensborn (1936–1945) oraz system opieki społecznej premiujący dzietność (naturalnie zdrowych dzieci) (Bauman 1972; Mosse 1972).

Deprawacja i zagłada milionów istnień dokonana przez nazistów, w tym także osób z niepełnosprawnościami i różnymi dolegliwościami, była skutkiem diabolicznej maszyny opartej na doskonałej manipulacji społecznej, pseudoteoriach naukowych o nadludziach i szczególnej roli Germanów, w tym głównie Teutonów. Kwestie te zostały dostatecznie naświetlone przez historyków i socjologów na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. W opinii jednego z badaczy: „Historia najnowsza

świata zachodniego wyraźnie pokazuje (...), że schemat deprawacji idei nowoczesności i jej połączenia z systemem totalitarnym nabrał w XX wieku najbardziej jaskrawy wyraz w postaci nazistowskich Niemiec. Ideologia narodowego socjalizmu stanowiła w ujęciu niektórych krytycznych badaczy, jak chociażby przedstawicieli szkoły frankfurckiej, wypaczoną aczkolwiek nadal jednak logiczną na swój sposób koncepcję nowoczesności. Nowoczesność dla Theodora Adorno, Maxa Horkheimera czy Herberta Marcuse jest tożsama z historycznym i społecznym rozumieniem pojęcia modernizmu, a tym samym jest postoświeceniowym tworem ideowym; niemniej samo pojęcie »nowoczesny« było w użyciu, jak zauważa frankfurtczyk – Jurgen Habermas, już we wczesnym średniowieczu (...). Dopiero wraz z pierwszymi oznakami myśli oświeceniowej termin ten nabrał nowego znaczenia, z którym często dziś identyfikuje się takie idee, jak postęp, ład społeczny, scjentyzm, przewidywalność i homogeniczność. Bez wątpienia nazizm inkorporował te idee, jednocześnie dokonując ich rekonpozycji i łącząc paradoksalnie z niemiecką tradycją romantyczną w imię ideologii volkizmu, rasizmu i antysemityzmu. Założenie o zespoleniu pojęcia modernizmu i nowoczesności w badaniach nad nazizmem i Holokaustem podziela zresztą wielu innych uczonych (...). Ideologia nazizmu kształtowała od 1933 r. oficjalnie wszystkie wymiary życia publicznego w Niemczech. Jej korzenie tkwią znacznie głębiej w sensie historycznym i filozoficznym. Wraz z końcem XIX w. rozwijało się w Niemczech kilka ruchów społecznych, których wspólnym mianownikiem były idee rasistowskie (z silnym akcentem antysemitycznym), romantyczne (odwołujące się do różnych koncepcji narodu niemieckiego i przygotowujące grunt pod późniejszą idee volkizmu), a niekiedy też quasi-religijne czy wręcz okultystyczne (odwołujące się np. do elementów przedchrześcijańskiej religii starożytnych Germanów)” (Drozdowicz 2016, s. 54–55).

Związek Radziecki (ZSRR) (1922–1991) stanowił światową awangardę państwa socjalistycznego założonego przez bolszewickich uzurpatorów w 1917 roku. Istnieje wiele spójnych elementów, które zespały oba reżimy totalitarne: nazistowski i sowiecki (system jednopartyjny, rozbudowana biurokracja, etatyzm gospodarczy, tajna policja, rozbudowane siły zbrojne, cenzura, walka z wrogiem wewnętrznym, propaganda i inne). W państwie socjalistycznym, które finalnie miało wprowadzić komunistyczne rządy robotniczo-chłopskie, upowszechniano ideologię internacjonalizmu. Propaganda bolszewicka, jeśli szukała „nadcześniaka”, to w kwestiach nadludzkiego wysiłku dla wznoszenia gmachu robotniczego państwa, poświęcenia się dla dobra ogólnego, oczywiście, wedle wytycznych i pod kontrolą władzy. Podobnie jak w Rzeszy powiązano politykę z wychowaniem, a edukację oparto w sowietach na materialistycznej wizji świata wywodzącej się z filozofii Marksa i Engelsa (Pipes 2008). Rewolucja proletariacka nosiła znamiona „rewolucji kulturalnej”, hołdującej – podobnie jak w III Rzeszy – wzorcom określonym ogólnie przez partyjnych ideologów. W ZSRR mówiło się o wyższym rodzaju moralności („moralność socjalistyczna”) godzącej w rodzinę, instytucje charytatywne i związki wyznaniowe. Symbolem takiej „moralności” stał się Pawka (Pawlik) Morozow,

którego czczono jak bohatera i stawiano jako wzór do naśladowania dla młodego pokolenia. Wskazania wychowawcze, podobnie jak w Rzeszy, były dziełem samego przywódcy Włodzimierza Iljicza Uljanowa – Lenina i jego żony, Nadieždy Krupskiej (Lenin 1955; Kalinin 1955; Kairow 1950). Odpowiednikiem nazistowskiego ruchu młodzieżowego w ZSRR byli pionierzy. Organizacja ta liczyła w 1925 roku ok. milion członków i stanowiła przeciwwagę dla dawnego typu wychowania na łonie rodziny. W Kraju Rad starano się zawłaszczyć duszę młodego pokolenia przez sport, kino, teatr, kluby dziecięce, pałace młodzieży i wszechobecną propagandę (książki i prasa, kroniki filmowe, wiece) (Grzybowski 2018, s. 325–339).

Niepełnosprawność w Związku Radzieckim była przez dziesięciolecia tematem niechcianym, wprost wstydlwym. Państwo nadrabiające wielowiekowe zapóźnienia cywilizacyjne stawiało na szybką industrializację, do której potrzebowano silnych, zdrowych i produktywnych jednostek (także kobiet). Liczyło się współzawodnictwo i wyścig pracy, wypełnianie wyśrubowanych norm, które przekraczały niejednokrotnie ludzkie możliwości. Teoretycy wychowania kolektywnego (Anton Makarenko, Maksym Gorki) propagowali, w myśl dyrektyw partyjnych, kult „nowego człowieka”, swego rodzaju *homo sovieticus* – człowieka wyższych ideałów, darzonego zaufaniem narodu i państwa. Wychowanie młodzieży polegało na umniejszeniu roli ogniska domowego. Nowe zadania stawiano przed szkołą, która zajmowała się „produkcją absolwentów”. Liczyła się „wydajność pracy nauczyciela”, niemal jak w przemyśle.

Ludzie z niepełną sprawnością byli w ZSRR spychani na margines ze względów ideologicznych i politycznych. Metody pracy w szkołach i klasach specjalnych (nie liczących zresztą) oparto na teorii wyższych czynności nerwowych noblisty Iwana Pawłowa (1848–1936). Za anachroniczną uznano zachodnioeuropejską naukę i pedagogikę w tym metodykę kształcenia (ośrodki zainteresowań). System kształcenia specjalnego miał charakter segregacyjny (separacyjny) i opierał się wyłącznie na państwowych szkołach i zakładach specjalnych z całkowitym pominięciem czynnika społecznego i samorządowego. Symptomatyczne, smutne świadectwo tego, jak zakamuflowany i wstydlwy był temat niepełnosprawności w ZSRR, stanowi sprawa integracji niepełnosprawności w ramach olimpiad specjalnych, organizowanych od lat 60./70. XX wieku. Dzieci i młodzież zza „żelaznej kurtyny” nie brały w nich udziału ze względów ideologicznych. Postulaty partycypacji i integracji społecznej natrafiały przez szereg dziesięcioleci na społeczny opór wywołany abominacją, niewiedzą i stereotypami godzącymi w jednostki wymagające pomocy czy też specjalnej edukacji.

Niemieckie społeczeństwo podczas drugiej wojny światowej było podzielone w sprawach związanych ze sterylizacją i eutanazją osób z niepełną sprawnością. Dość szybko się zorientowano, na czym polega specyfika działań nazistów w zakresie sterylizacji i eugeniki. Istniała świadomość, co oznacza dym unoszący się z pieców krematoryjnych. Do ludzi przenikały informacje na ten temat, a także wiele innych, związanych z choćby z eksperymentami medycznymi. Tezy te potwierdzili

po wojnie czytelnicy dzienników „Berliner Zeitung” i „Frankfurter Rundschau” (Götz 2015, s. 11).

W Polsce, jakkolwiek wydarzenia drugiej wojny światowej znajdują od szeregu lat odzwierciedlenie w programach kształcenia i są bardzo mocno osadzone w świadomości historycznej starszych i młodszych pokoleń, niewiele mówiono na temat ofiar hitlerowskiej eutanazji. Potwierdza to m.in. prof. Tadeusz Nasierowski, znany badacz i popularyzator tej tematyki (Nasierowski 1992). Pamięć o tragicznych wydarzeniach drugiej wojny światowej jest przekazywana na różne sposoby. Jednym z nich są m.in. wystawy i tablice upamiętniające miejsca kaźni umieszczone w obozach w: Brandenburgu, Grafeneck, Hadamar, Sonnenstein, Bernburgu, Hartheim, a w Polsce m.in. w Kocborowie, Świeciu, Warcie, Poznaniu i Owińskach.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej eugenika ze zrozumiałych względów traciła na znaczeniu. Morderstwa na tym tle uznano za zbrodnie wojenne. Część niemieckich lekarzy stanęła przed wymiarem sprawiedliwości, chociaż wielu uniknęło kar i zajmowało niejednokrotnie eksponowane stanowiska publiczne. Co ciekawe, proceder sterylizacji nie został uznany za czyn zbrodniczy. Dopiero w 2007 roku rząd niemiecki określił ustawę sterylizacyjną za uwłaczającą godności ludzkiej. Przez szereg dziesięcioleci osoby poddane sterylizacji nie miały prawa do adopcji dzieci, przy czym moc prawną miały niejednokrotnie orzeczenia sprzed 1939 roku (Bielawski 2014, s. 393–395).

Po drugiej wojnie światowej wydano ONZ-owską *Konwencję w sprawie zapobiegania i karania zbrodni ludobójstwa*. Współcześnie prawo do życia znajduje odzwierciedlenie w wielu dokumentach międzynarodowych, m.in. w *Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej* (Białecki 2015). Należałoby przypomnieć, że zabiegi sterylizacyjne w Kanadzie przerwano dopiero w 1972 roku, w Szwecji w 1975 roku, a w Stanach Zjednoczonych w 1981 roku (Pużyński 2015, s. 219). W Japonii proceder sterylizacji kontynuowano do lat 90. XX wieku i objęto nim ok. 800 tys. osób (Bielawski 2014, s. 124–125).

Eugenika w XXI wieku w dalszym ciągu rozpała umysły naukowców. Zwolennicy tzw. „nowej eugeniki” wychodzą z założenia, że wszelkie formy poprawienia jakości życia osób chorujących bądź zagrożonych chorobami są medycznie i moralnie dopuszczalne. Podkreśla się dobrodziejstwa związane np. z terapią genową czy też poradnictwem genetycznym. Przeciwnicy „inżynierii genetycznej” odwołują się do wartości oraz prawd wiary i obawiają się generalnie zbytniego ingerowania medycyny w życie ludzkie. Obawy te dotyczą m.in. zastrzeżeń związanych z procedurami *in vitro*, diagnostyką i inżynierią genetyczną (Chyrowicz 2002; Ciszek 2011; Kowalski, Kmiecik 2016; Piątek 2019).

Bibliografia

- Arendt H. (2014). *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Wydawnictwo „Świat Książki”.
- Balcerek M. (1981). *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych. Zarys historyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bauman Z. (1992). *Nowoczesność i zagłada*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Benz W. (2006). *Historia, Historia Trzeciej Rzeszy*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Bialecki W. (2015). *Kto ma żyć, kto nie?* Szczecin: Wydawnictwo Compassion.
- Bielawski M. (2014). *Higieniści. Z dziejów eugeniki*. Wołowiec: Wydawnictwo. Czarne.
- Bilikiewicz T., Gallus J. (1962). *Psychiatria polska na tle dziejowym*. Warszawa: Wydawnictwo Polskiego Związku WL.
- Ciszek M. (2011). *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w dziedzinie etycznych problemów ludzkiej prokreacji. Studium bioetyczno-prawne*. Toruń: Wydawnictwo Dom Wydawniczy Duet.
- Conroy M. (2021). *Nazistowska eugenika. Prekursorzy, zastosowanie, następstwa*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Chyrowicz B. (2002). *Bioetyka i ryzyko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Davies N. (1997). *Europe; a history*. London: Wydawnictwo Pinlico.
- Drozdowicz J. (2016). *Brunatna edukacja. Nauka, kultura i wychowanie w Trzeciej Rzeszy*. „Humaniora. Czasopisma internetowe”, nr 4, s. 54–55.
- Frietzsche P. (2010). *Życie i śmierć w Trzeciej Rzeszy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gawin M. (2003). *Rasa i nowoczesność. Historia polskiego ruchu eugenicznego (1880–1952)*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton, Instytut Historii PAN.
- Georgens J. D., Deinhardt H.M. (1861). *Pedagogika lecznicza (ortopedagogika) ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów*. (niem. *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*). Lipsk: Druck von C.E. Elbert.
- Gilbert M. (2011). *Druga wojna światowa*. Poznań: Wydawnictwo „Zysk i Spółka”.
- Götz A. (2015). *Obciążeni. „Eutanazja” w nazistowskich Niemczech*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Grunberger R. (1987). *Historia społeczna III Rzeszy*. T. 2. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Grzybowski R. (2018). *Moralność komunistyczna jako konstytutywny składnik osobowości nowego człowieka (homo sovieticus)*. „Pedagogika”. T. 27, nr 2, s. 325–339.
- Heller T. (1895). *Studien zur Blinden-Psychologie*. Lipsk.
- Heller T. (2019). *Grundriss der Heilpädagogik*. Lipsk (reprint Creativ Media Partners).
- Hellmann J. (1929/1930). *Z dziejów organizacji wychowania głuchych*. „Szkoła Specjalna”. T. 1–2, s. 172.
- Hitler A. (1992). *Mein Kampf*. Krosno: Wydawnictwo Scripta Manent.
- Howard M. (2007). *Wojna w dziejach Europy*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe „Ossolineum”.

- Kalinin M. (1955). *O wychowaniu komunistycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Kalinowski M. (2005a). *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kalinowski M. (2005b). *Resocjalizacja w państwach europejskich i pozaeuropejskich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kalinowski M., Pełka M. (2003). *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Kariewa M.P. (1955). *Prawo i moralność w społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Katolo A., (2012). *Eugenika i eutanazja. Doświadczenia hitlerowskie*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Instytutu Globalizacji.
- Kirejczyk K., Borzyszkowska H. (1981). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kowalski M., Kmiecik B. (2016). *Bioetyka, Między prawem i bioetyką. Analizy i refleksje*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Kulbaka J. (2012). *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lenin W. (1955). *O młodzi*. Warszawa: Wydawnictwo „Iskry”.
- Lindsey B. (1930). *Bunt młodzi*. Warszawa: Wydawnictwo Renaissance.
- Madajczyk C. (1970). *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*. T. 1–2. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Mikulski J. (1984). *Medycyna hitlerowska w służbie III Rzeszy*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Mogilnicki A. (1925). *Dziecko i przestępstwo*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arct.
- Mosse G.L., (1972). *Kryzys ideologii niemieckiej*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Musielak M. (2008). *Sterylizacja ludzi ze względów eugenicznych w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i w Polsce (1899–1945)*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Nasierowski T. (1992). *Świat lekarski w Polsce. Druga poł. XIX w. – I poł. XX w. Idee, postawy, konflikty*. Warszawa: Wydawnictwo Okręgowej Izby Lekarskiej.
- Neugebauer W. (1983). *Eutanazja i przymusowa sterylizacja w Austrii 1938–1945*. W: „Biuletyn GKBZHwP”, Międzynarodowa sesja naukowa 14–17 kwietnia 1983 roku.
- Nurowski E. (1983). *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Pedagogika*. (1950). Kairow I. (red.). Warszawa: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Piątek Z. (2019). *Eugenika. Zagrożenie czy nadzieja ludzkości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Pilichowski C. (1972). *Zbrodnie hitlerowskie na dzieciach i młodzi polskiej*, Warszawa: Wyd. Sport i turystyka.
- Pipes R (2008). *Komunizm*. Warszawa 2008: Świat Książki.

- Połomski F. (1977). *Rasizm w teorii i praktyce*. W: *Studia nad faszyzmem i zbrodniami hitlerowskimi*. T. 3: *Faszyzm teoria i praktyka w Europie 1922–1945*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pużyński S. (2015). *Dylematy współczesnej psychiatrii. Problemy kliniczne, etniczne, prawne*. Warszawa. Wydawnictwo Eneteia.
- Saneja E. (2005). *Heinrich Hanselmann – prekursor niemieckojęzycznych podstaw pedagogiki specjalnej*. „Szkola Specjalna”. T. 66, nr 2, s. 150–152.
- Sterkowicz S. (2007). *Nieludzka medycyna. Lekarze w służbie nazizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Medyk.
- Strümpell L. (1890). *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von dem Fehlern der Kinder*. Leipzig: Boehmes Nachfolger.
- Ternon Y., Helman S. (1974). *Eksterminacja chorych psychicznie w III Rzeszy*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Tokarz W. (1983). *Polityka okupanta hitlerowskiego na ziemiach polskich wobec dzieci i młodzieży w latach 1939–1945. Międzynarodowa sesja naukowa, 14–17 kwietnia 1983*. Warszawa: GKBZHWP.
- Tomasik E. (1976). *Materiały do dziejów nad społecznie niedostosowanymi*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.

**OUTLINING THE HISTORY OF SPECIAL EDUCATION.
THE MAGNITUDE AND OUTCOMES OF CRIMINAL IDEOLOGIES
TOWARDS DISABILITIES IN THE 20TH CENTURY**

Abstract: The text contains information related to the genesis, development and functioning of special education from the time of the establishment of the first special schools and institutions to the first half of the 20th century. It highlights a number of factors (civilization, methodological, organizational, philosophical, pedagogical) related to the development of special education. The second part of the text is an attempt to answer the question why and how the emergence and development of totalitarian ideas disastrous for humanity (and for people with disabilities): Nazism and communism, came about. The article was prepared on the basis of available scientific studies (monographs) and printed sources.

Keywords: disability, history, ideology, totalitarian.