

Maria Grzegorzewska – autorytet naukowy i moralny

Bezspornym pozostaje fakt, że człowiek od zawsze dążył do zdobycia wiedzy, wspomagającej rozwój duchowy, potrzebę samorealizacji, spełnienia życiowego, wyznaczał sobie cele moralne i prakseologiczne. W tym zakresie aktywności szukał naczelných zasad, motywacji, ideałów, a także wzorców moralnych czy autorytetów.

Rola autorytetu jest szczególnie akcentowana we współczesnym wielokulturowym świecie, gdzie zdaniem kulturoznawców, socjologów, etyków obserwuje się kryzys wartości oraz emocjonalną pustkę odczuwaną przez młodych ludzi. Przekonują oni, iż świat ponowoczesny, zamieszkały przez „globalnych nastolatków” potrzebuje silnych autorytetów, które mogą być gwarantem bezpieczeństwa dać im poczucie przynależności, także nauczyć dokonywania wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. W ciągu wieków autorytet zajmował kluczową pozycję w różnych obszarach życia społecznego; rozumiany jako przekaziciel wiedzy i wartości przyczyniał się do intelektualnego, moralnego i duchowego rozwoju człowieka. Jednak w XXI w. charakter życia społecznego został radykalnie zmieniony a w przestrzeni publicznej pojawiają się pytania: Czy w związku z tym autorytet powinien zostać usunięty na margines, czy może przeciwnie, tym bardziej jest potrzebny w życiu współczesnego człowieka?

Status naukowy i moralny autorytetu rozważany jest na wszystkich płaszczyznach życia społecznego, naukowego, artystycznego, religijnego, sportowego, jest aksjologiczną podstawą edukacji. Autorytetu szukamy wśród sportowców, muzyków, duchownych a przede wszystkim wśród nauczycieli czy najbliższych z rodziny. Nie jest żadnym novum teza, że autorytety

są szczególnie potrzebne w edukacji i resocjalizacji, gdyż skuteczność wpływów wychowawczych zależy od szacunku jakim darzymy pedagogów.

Pojęcie autorytetu zasadniczo odnoszone jest do osób, chociaż w obszarze badań socjologicznych szacunkiem może cieszyć się jakaś instytucja czy pewna forma władzy. W literaturze przedmiotu autorytet z jednej strony ukazywany jest jako zasadniczy atrybut wszelkich pozytywnych oddziaływań, z drugiej zaś prezentowany bywa jako źródło zagrożeń dla rozwoju człowieka wynikające zarówno ze zubożenia intelektualnego jak i moralnego. Należy pamiętać, iż autorytetem może cieszyć się zarówno wybitny naukowiec, osoba duchowna, jak też muzyk popu czy przywódca organizacji przestępczej. Z tych racji trudno w sposób jednoznaczny zdefiniować pojęcie autorytetu, udzielić odpowiedzi na pytanie „czym jest autorytet”. Za autorytet uznawana jest zasadniczo osoba wyróżniająca się szczególnymi osiągnięciami w danej dziedzinie oraz pożądanymi cechami charakteru. Akcentuje się jednocześnie rolę specyficznych cech i zachowań gwarantujących osobie bezsporny status wzorca czy przykładu dla pewnej grupy osób w określonej dziedzinie. W naukach o wychowaniu status autorytetu jest relatywizowany do określonych wartości wyznaczających cele działania edukacyjnego. Cechy szczególne odnoszone są do wartości uniwersalnych, nakazów moralnych oraz prakseologicznych (np. umiejętności organizacyjne, wytyczania celów, planowania działań, egzekwowania poleceń, zrozumiała, skuteczna komunikacja). Wymienia się też relacje personalne (m.in. zaufanie, stała gotowość do współpracy, ponadprzeciętna aktywność). Trzeba pamiętać, że rola nauczyciela jako autorytetu nie polega na powieleniu własnego wizerunku lecz na ukierunkowanie rozwoju osobowego wychowanka, na wzbudzeniu w nim pragnienia kształtowania własnej tożsamości.

Poza wszelkim sporem pozostaje fakt, że świat człowieka jest światem wartości, dlatego zagadnienia aksjologiczne stanowią podstawę teleologii wychowania. Stąd też w programach edukacyjnych znaczące miejsce zajmują tematy wzorców osobowych, ideałów i autorytetów moralnych; ludzi, których

życie, praca czy działalność społeczna zostawiają trwały ślad w historii i kulturze narodu. Wśród nich jest Maria Grzegorzewska, znana w świecie nauki jako twórca pedagogiki specjalnej, w ocenie etycznej – jako człowiek, który swoje życie poświęcił pracy na rzecz dzieci skrzywdzonych przez naturę.

M. Grzegorzewska urodziła się 18 kwietnia 1888 r., w Wołuczy, powiat Rawa Mazowiecka, w rodzinie ziemiańskiej. Po ukończeniu szkoły średniej w Warszawie rozpoczęła studia na wydziale przyrodniczym Uniwersytetu Jagiellońskiego, które kontynuowała w Brukseli (Fakultet Pedagogiczny) i Sorbonie, tam uzyskała tytuł doktora filozofii w zakresie estetyki. Po powrocie do kraju podjęła pracę w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego; prowadziła referat szkolnictwa specjalnego. W tym czasie rozwinęła aktywną działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną na rzecz dziecka upośledzonego fizycznie, moralnie i umysłowo, rozwoju szkolnictwa specjalnego i kształcenia kadr pedagogicznych.

W ciągu dziewięciu lat zorganizowała w Warszawie trzy znaczące dla szkolnictwa placówki: Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej (1921), Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, którym kierowała (1922). Państwowy Instytut Nauczycielski (1930). W latach okupacji pracowała jako sanitariuszka, uczyła w jednej ze szkół specjalnych w Warszawie oraz w Komitecie Ratowania Żydów, organizowała tajne kursy dla nauczycieli. Po wojnie wróciła na stanowisko dyrektora w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, którym kierowała do końca życia. W 1956 r. organizowała i prowadziła pierwszą w Polsce Katedrę Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Warszawskim. Współpracowała ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych, gdzie stworzyła Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, która pod jej redakcją wydawała czasopismo „Szkoła Specjalna”. Brała udział m.in. w pracach Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem, redagowała też

Ruch Pedagogiczny i Archiwum Pedagogiczne. Zmarła 7 maja 1967 r. w Warszawie.

O zainteresowaniu M. Grzegorzewskiej dzieckiem specjalnej troski zdecydował bezpośredni kontakt z różnorodnymi formami upośledzeń podczas wizyty w paryskim szpitalu dla upośledzonych umysłowo. Porzuciła estetykę i zdecydowała się poświęcić pracy z niepełnosprawnymi. Uzasadniając swą decyzję pisała „Wprowadzenie w życie społeczne ludzi kalekich różnego rodzaju jako użytecznych pracowników i wyrównywanie krzywdy społecznej tych jednostek stawało się dla mnie zagadnieniem coraz bardziej pasjonującym”.

Główne zagadnienia, jakie rozwinęła w ramach pedagogiki specjalnej obejmowały: kompensację zmysłów u osób głuchych i niewidomych, teorię schematów dotykowych, wyobrażenia surogatowe, metody nauczania oraz rewalidację niepełnosprawnych.

Nie ma kaleki – jest człowiek – twierdziła. Ta etyczna dyrektywa stała się punktem wyjścia jej pracy zawodowej i najważniejszym moralnym przesłaniem, służyła walce o godność dziecka kalekiego, skrzywdzonego przez los i ludzi. Przekonywała m.in., że osoby niewidome i głuche dążą do uczestnictwa w życiu realnym, „najlepszego z możliwych” zaadoptowania się do świata ludzi widzących i słyszących. Człowiek ociemniały bądź głuchoniemy – podkreślała – przychodzi na świat z takimi samymi predyspozycjami i potrzebami psychicznymi jak widzący i tak samo wykazuje różne stopnie oraz zdolności inteligencji. Potrzeba przystosowania do rzeczywistości stanowiła naturalną zdolność rozwojową, którą należało stymulować w miarę możliwości fizycznych i psychicznych. „Niewidomi (...) chcą sami należeć do społeczności widzących, chcą być członkami czynnymi tej społeczności, interesują się światem widzących i ten świat rozumieją” – wyjaśniała. Tak przedstawiona adaptacja miała, w jej przekonaniu, obejmować też zjawiska wspierające spostrzeganie (m.in. emocje, bodźce twórcze).

Znaczącym osiągnięciem naukowym Grzegorzewskiej były badania nad rolą zjawisk wyrównawczych, wspierających realne funkcjonowanie ociemniałych. Za najważniejsze uznała struktury kompensacyjno-przystosowawcze, tworzone przez niewidomych z racji potrzeb życia codziennego lub w celach obrony. Umiejętności adaptacyjne nie polegały – jej zdaniem – na doskonaleniu sprawnych zmysłów lecz na wytwarzaniu układów strukturalnych, które spełniały poza rolą poznawczą, również funkcję wyrównawczą. Należy pamiętać, że wzrok to zmysł dalekonośny, trudno wyrównywać jego brak tylko za pomocą bliskonośnego dotyku. Zdolność do odczuwania wizualizacji musiały tworzyć zespoły treści zmysłowych powstałe poza doznaniem wzrokowymi, z pomocą takich funkcji psychicznych jak; uwaga, pamięć, skojarzenia. Kompensacja, którą uznała za prawidłowość, była nie tylko podstawową zdolnością ułatwiającą niewidomym fizyczny kontakt ze światem widzących, obejmowała również sferę ich doznań psychicznych. Nowatorstwo tego stanowiska podkreśliła słowami: „Prawo kompensacji jest prawem ogólnym rządzącym życiem psychicznym niewidomych, wiemy jednak, że prawo to należy przerzucić ze zmysłów do struktur psychicznych”. Zdolność do tworzenia mechanizmów zastępczych nie oznaczała możliwości osiągnięcia wszystkich form poznania. Przypomniała, iż w percepcji niewidomych zawsze pozostaną luki w zakresie spostrzeganie barw, horyzontu, ruchu, perspektywy itp. W oparciu o prawo kompensacji wyjaśniła takie zjawiska jak: „zmysł przeszkód”, „wrażenia surogatowe” i strukturę czytania wzrokowego.

„Zmysł przeszkód” stanowił, według M. Grzegorzewskiej, jeden z wielu środków pomocniczych ułatwiających orientację przestrzenną i możliwość bezpiecznego poruszania się. Ta specjalna zdolność ociemniałych polega na bezpośrednim odczuwaniu z oddali obecności przedmów nieprzenikliwych czy rozciąglonych (np. mury, domy). Mechanizm tworzył się pod wpływem potrzeby samoobrony, analogicznie do możliwości omijania przeszkód i stanowił zespół czuciowy nie poznawczy. „Tak zwany „zmysł przeszkód” niewidomych jest

równoważnikiem percepcji wzrokowych ludzi normalnych; tutaj przedmioty są odczuwane na odległość dzięki temu, że fale tych bodźców fizycznych zastępują bodźce wzrokowe u niewidomych, są odbite przez przedmioty rozciągle i nieprzenikliwe, w powrotnej drodze uderzają o organy zmysłowe – wyjaśniała. Teorię „zmysłu przeszkód” wzbogaciła o analizę czterech i czynników wspomagających percepcję: zmysłowy – źródłem są wrażenia dotykowo – słuchowe wywołane obecnością przeszkody; intelektualny – zrozumienie zagrożenia; emocjonalny – obawa przed niebezpieczeństwem; motorycznym – reakcje obronne; zmiana kierunku, zatrzymanie się.

Strukturę psychiczną niewidomego od urodzenia określała jako haptyczno – słuchową; brak w niej m.in. barw, światła, perspektywy, głębi, ruchu mimiki twarzy, pisma płaskiego. Ucząc się słów od widzących, niewidomi tworzą poprzez dostępne im zmysły obrazy o charakterze pogładowym. W ten sposób tłumaczyła powstawanie drogą analogii, struktur wyobrażeń zastępczych – surogatów. Stanowiły efekt przystosowania się ociemniałych do warunków świata rzeczywistego. Dzięki nim mogli – nawet w przypadku obrazu fikcyjnego – zrozumieć prawidłowości rozwojowe, ujmować rzeczywistość w kategoriach filozoficznych i artystycznych. Zalecała skupienie większej wagi na tworzeniu surogatów tam, gdzie prawdziwe relacje były im niedostępne. Teoria namiastek, okazała się cenną wiedzą dla zadań rewalidacji. Uznanie surogatów za wynik naturalnych skłonności poznawczych człowieka, pozwalało wyjaśnić pragnienie zdobycia przez niewidomych jak najszerszej wiedzy o niewidzialnym świecie, wpisywały się w preferowaną tezę dążenia do normalności „Powstawanie ich i rozwój muszą być przeto otoczone szczególną opieką, jako podatne wpływy kształcenia” – pisała.

M. Grzegorzewska rozwinęła też teorię systemu schematów dotykowych, które ułatwiały tworzenie ogólnych wyobrażeń o przedmiotach dostępnych poznaniu, a przez analogię - o rzeczach nieznanach i niedostępnych. Wnioski opierała na zdolnościach niewidomych do ujmowania przedmiotów w relacjach

geometrycznych. Pierwsza czynność poznawcza pozwala rozpoznać kształty, wymiary szerokości, położenie. Cechy fizyczne (gładkość, twardość, miękkość itp.) postrzegane były w dalszej kolejności, jako efekt wielu czynności manualnych. Analogicznie do tej formy percepcji wyróżniła dwa schematy dotykowe, które ułatwiały niewidomemu tworzyć model poznania. Ogólne – mające charakter szkicu poznawanej rzeczy, modyfikowały skłonność do wyboru podstawowej cechy oraz „schematy – formy”; pozwalały odtworzyć cały obraz w oparciu o pewien poznany element.

Na bazie teorii struktur psychicznych M. Grzegorzewska opracowała naukę kształcenia dzieci niewidomych, niesłyszących i niepełnosprawnych; miała służyć do pokonania bariery oddzielającej światy widzących i ociemniałych, pomóc wytworzyć pojęcia, wrażenia, wyobrażenia, jak najbardziej zbliżone do realnie istniejących. Skuteczność w rozwijaniu zmysłów kompensacyjnych, szczególnie receptorów dotyku, łączyła z potrzebą ich stymulacji. Zachęcała dzieci do wzmożonej aktywności, do ćwiczeń w samodzielnym działaniu. „Z chwilą, gdy wytworzą się odpowiednie struktury, gdy zmysły działają na usługach inteligencji, niewidomy zdaje sobie sprawę z sytuacji i postępuje ze zrozumieniem”.

Powszechnie przyjętą przez M. Grzegorzewską metodą pracy z dziećmi upośledzonymi była zmodyfikowana metoda „ośrodków pracy” Owidiusza Decroly’ego – belgijskiego lekarza, którą nazwała „ośrodkiem zainteresowań”. Związana ściśle z aktywnymi formami nauczania – pracą ręczną i wycieczkami. Tworząc „ośrodki zainteresowań” położyła większy nacisk na funkcji rewalidacyjną, mniej na dydaktyczną. Zalecała, aby pierwsze lata pobytu w szkole pomogły dziecku odzyskać wiarę we własne siły, przekonać, że to co robi, ma wartość i „może się podobać”. Program nauczania opierała na koncentrycznym układzie treści (bez podziału na przedmioty), poszerzanych w kolejnych latach nauki. Podstawą metodyczną było jedno zagadnienie, wokół którego grupowane były treści bezpośrednio z nim związane, rozszerzane

w ciągu kolejnych lekcji. Np. temat „jabłko” stanowił fragment szerszego zagadnienia „owoce”, które było z kolei podstawą do szerszej analizy tematycznej, m.in. „żywność” czy „zdrowie”. Nauka skupiała się na treściach dostępnych pozostałym zmysłom dziecka, zgodnie z zainteresowaniami i charakterem przeżyć. Źródła wiedzy dostarczało środowisko przyrodnicze i społeczne a przykładowymi tematami były: pory roku, dziecko w szkole, rodzina, najbliższe otoczenie, święta. Ważną funkcję w procesie nauczania pełniły opracowane przez Grzegorzewską dodatkowe zasady; usprawniały i ułatwiały percepcję.

1. Zasada **poznawania bezpośredniego** – łączyła się ściśle z koniecznością doboru treści poznawczych z bezpośredniego kontaktu z danym fragmentem rzeczywistości. Najbardziej skutecznym sposobem realizacji tej zasady były wycieczki i zabawy.
2. Zasada całościowego poznawania – odnosiła się do ujmowania przedmiotu w całym swym istnieniu, nakazywała też zaangażowanie w proces percepcji wszystkich funkcji zmysłowych i władz umysłu. Dziecko w akcie poznawczym oglądało przedmiot, dotykało, wyrażało werbalnie i emocjonalnie spostrzeżenia, sądy, poznawało świat w kategoriach logicznych.
3. Zasada poznawania przy pomocy wielu zmysłów; konieczna w sytuacji braku sprawności jakiegoś analizatora; zwiększała szansę właściwego odbioru podniety i różnicowania wrażeń.
4. Zasada aktywności uwzględniała łączenie pracy umysłowej z czynnościami manipulacyjnymi; urzeczywistniała tezę, że poznanie aktywne stanowiło twórczą „przeróbkę” zdobytych wiadomości. Ułatwiała rozwój takich zdolności poznawczych jak: porządkowanie i utrwalanie materiału, kontynuacja ciągłości wiedzy; sposób rozumienia treści dziecko wyrażało przez modelowanie, rysunek, czy inne formy aktywności określane jako prace ręczne. Oceniając wartość tej zasady Grzegorzewska pisała: „Narzucająca się dziecku naturalna potrzeba czynu w celu rozwiązania jakiegoś zagadnienia jest faktem o takiej doniosłości zarówno

pod względem rozwoju psychicznego, zdobywania wiedzy, rozwoju sprawności, jak i kształcenia charakteru i uspołeczniania, że nie wolno nam go bezkarnie zignorować ani usuwać na plan dalszy”.

Praca miała charakter grupowy i obejmowała kilka etapów: obserwację – (praca poznawcza), kojarzenie i uogólnianie oraz ekspresję wyrażaną w formie słownej, graficznej, plastycznej, w mimice. Ekspresja była też sprawdzianem stopnia zrozumienia treści. Dzieci rozwijały ponadto takie umiejętności jak koncentracja, kojarzenie, przechodzenie od obiektów prostych do bardziej złożonych czy dostrzeganie przyczynowości.

M. Grzegorzewska była zwolenniczką metody czytania globalnego; przekonywała, że dziecko posiadało zdolność spostrzegania ogólnego kształtu wyrazów (również przedmiotów lub grup przedmiotów). Dzięki tej własności możliwa była do realizacji nauka czytania, polegająca na ujmowaniu wzrokiem całego zdania bez potrzeby rozkładania go na poszczególne elementy syntaktyczne. Stanowisko w tej kwestii wyjaśniała następująco: „zdanie jest konkretniejsze od wyrazu, wyraz zaś o wiele konkretniejszy od sylaby i litery, ze względu na psychikę dziecka odpowiedniej jest zacząć naukę czytania od całych zdań”.

Znaczącą zasługą M. Grzegorzewskiej dla rozwoju nowoczesnej pedagogiki były starania aby włączyć cele pedagogiki specjalnej w zakres ogólnej nauki o wychowaniu. Była przekonana, że doświadczenia zdobyte w pracy z niepełnosprawnymi wzbogacą ogólną wiedzę o dziecku w zakresie problemów dziedziczenia, współdziałania funkcji psychicznych, różnicowanie pamięci i uwagi. Zarówno w założeniach teoretycznych, jak też w pragmatyce wychowawczej i rewalidacyjnej uwzględniała główne akcenty ówczesnej pedagogiki. Były to – szeroko zalecana aktywność, opieranie dydaktyki na zainteresowaniach wychowanków i swobodzie działania, łączenie pracy fizycznej z umysłową, stwarzanie optymalnych warunków dla rozwoju osób upośledzonych.

Szkoła i przedszkola muszą walczyć o usprawnienie tych dzieci i wyrwać ich z bierności – pisała.

M. Grzegorzewska była zwolenniczką kompleksowego rozwiązywania problemów wychowawczych, co było nowym zjawiskiem praktyce szkoły specjalnej. Niezbędna była jej zdaniem, wiedza medyczna, psychologia, biologia, fizjologia, estetyka i socjologia. Wiadomości zdobyte na gruncie tych nauk pomagały w diagnozowaniu, selekcji, ułatwiały prace rewalidacyjne (terapia medyczna) i resocjalizację, pozwalały zmniejszyć zakres społecznego zubożenia dzieci niepełnosprawnych (socjologia).

Relatywizując te kwestie do zagadnień rewalidacyjnych wysunęła tezę globalnego ujęcia odchyleń od normy. Uznała organizm ludzki za niepodzielną całość psychofizyczną i psychospołeczną; uszkodzenia jednego chociażby elementu, powodowały zaburzenia całej struktury. Kalectwo – pisała – powodowało osłabienie funkcji fizycznych, wpływało dezintegracyjnie na rozwój osobowości, osłabiało emocje, funkcje intelektualne, utrudniało kontakty personalne poza domem i szkołą. Dziecko niedorozwinięte nie potrafiło skupić uwagi, miało ograniczoną wyobraźnię, wykazywało brak zdolności do abstrahowania, zapamiętywania, wydawania sądów, wnioskowania także zaburzenia emocjonalne. Stąd brała się wzajemna niechęć do kontynuowania nauki w szkole zwyczajnej. „Dzieci anormalne przeszkadzają w pracy szkole, same zaś nie wynoszą z niej najczęściej żadnej korzyści” – pisała. Analizowała braki organiczne i funkcjonalne również w szerszych relacjach społecznych; uważała, że dysfunkcyjność fizyczna, bądź psychiczna mogły być źródłem zaburzeń charakteru i zachowań o znamionach przestępczości; osoby kalekie czy moralnie zaniedbane często przystępowały do grup przestępczych. Jednostka upośledzona – podkreślała – stawiała istotą aspołeczną, niepotrzebną, a nawet niebezpieczną.

Walczyła, nie tylko o społeczny status dziecka dysfunkcyjnego, ale też o jego właściwą resocjalizację i rewalidację. co wymagało odpowiednich

nakładów również na profilaktykę. „Nie rozbudowa więzień, domów policyjnych, domów poprawy i przytułków, lecz racjonalnie ujęta sieć opieki wychowawczej sprawę tą zasadniczo rozwiązuje” – pisała. Rozwój szkolnictwa specjalnego, był dla niej sprawą priorytetową, stwarzał szansę na łączenie zadań wychowawczych z pracami badawczymi. Integrację teorii i praktyki wychowawczej, którą uznawała za podstawę każdej działalności pedagogicznej, wyjaśniała – praktyka stawiała problem, ujawniała fakty i procesy, które stawały się przedmiotem badań naukowych. Realnym potwierdzeniem tego stanowiska było zorganizowanie pierwszej placówki naukowej dla potrzeb szkolnictwa specjalnego Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (PIPS); była to pierwsza tego typu instytucja na świecie.

M. Grzegorzewska była pionierką w tworzeniu naukowych podstaw pedagogiki specjalnej i organizatorką szkolnictwa specjalnego. W zakres zainteresowań szkolnictwa specjalnego włączyła opiekę nad dzieckiem upośledzonym i anormalnym oraz całość metod i technik oddziaływania pedagogicznego. Cele i zadania szkolnictwa specjalnego łączyła z działaniami służącymi rewalidacji dziecka upośledzonego, której podporządkowała zarówno wychowanie jak i kształcenie. Intencją pracy rewalidacyjnej były starania mające na uwadze wyrównanie braków rozwojowych w granicach możliwości oraz pomoc w osiągnięciu w miarę optymalnego rozwoju i społecznej użyteczności. M. Grzegorzewska rozumiała, że nie dla wszystkich możliwy był pełny powrót do zdrowia, jednak przywrócenie upośledzonemu dziecku w jakikolwiek sposób świadomości bycia normalnym, uznawała już za duży sukces i prawdziwy cel pedagogiki specjalnej. Podkreślała, że dzieci głuche i niewidome są normalne umysłowo, przejawiały tylko zubożony zakres percepcji zmysłowej, co utrudniało poznanie otaczającej rzeczywistości. Większy problem widziała w brakach dzieci z upośledzeniem umysłowym, którym poznanie, zrozumienie i przystosowanie się do warunków otoczenia, stanowiły zasadniczą trudność życia. Pragnęła zintegrować osoby upośledzone

z procesami życia społecznego, dając im szansę zdobycia zawodu, usamodzielnienia, a także korzystania z „darów” życia, zaś społeczeństwu-pelnowartościowego obywatela.

„Nie ma kaleki – jest człowiek” – wspomniana na początku myśl M. Grzegorzewskiej jako motto inspiracji naukowych stała się też wyrazem jej postawy moralnej, postawy pełnej szacunku do człowieka upośledzonego i ufność w jego wewnętrzną siłę w dążeniu do godnego życia. Podstawowe zasady etyczne koncentrowała wokół dobra i miłości. Szacunek do człowieka, miłość inspirująca do unikania zła, do pracy dla dobra innych, urzeczywistniały jej wiarę w wyjątkową moc tych wartości. „Dobroć człowieka jest najwyższą wartością, jest bezcennym skarbem na świecie” – pisała w „Listach do młodego nauczyciela”. Z tego źródła pochodzi też znamieny dla jej racji etycznych cytat „Miłość jedna nie działa marnie. Promienna sama w sobie gasi zawiść osłania urazy, daje wszystkim spokój, łączy rozdzielonych, podnosi upadłych, gładzi nierówności, wspiera każdego, nie obraża nikogo. Miłość tworzy prawa, a kto nią pogardza – wszystko traci”. Miłość, urzeczywistniana w pomocy dla innych była w jej rozumieniu gwarantem szczęścia. Szczęście łączyła z uszczęśliwianiem drugiego człowieka, z pracą dla dobra innych. Realnym wyrazem jej stosunku do ludzi, były symboliczne drzwi gabinetu – zawsze otwarte – w każdej chwili dla każdego potrzebującego pomocy i wsparcia.

Źródłem z którego płynie radość naszej pracy jest życzliwość dla ludzi, troska o los każdej jednostki, poczucie potrzeby niesienia braterskiej pomocy i wiara w jej skuteczność, zrozumienie wartości wprowadzania w życie człowieka upośledzonego – to słowa, jakie kierowała do swoich uczniów. Nie trudno zauważyć, że ich treść ma wymiar ponadczasowy; w każdej epoce czy momencie naszego życia może być moralnym przesłaniem, jak też inspiracją do pójścia śladami ich Autorki.