

Dunja Dobaja

OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI (1918–1990): OD SEGREGACIJE DO INTEGRACIJE

IZVLEČEK

Prispevek se osredotoča na dve skupini otrok, in sicer gluhe in naglušne ter slepe in slabovidne. Sledi razvoju vzgojno-izobraževalnega sistema za omenjene otroke od konca prve svetovne vojne do konca obdobja socializma v začetku devetdesetih let, s poudarkom na obdobju po drugi svetovni vojni. V tem obdobju sta se pri skrbi za otroke s posebnimi potrebami uporabljala dva temeljna koncepta, in sicer segregacija in integracija.

KLJUČNE BESEDE: otroci, gluhost, slepota, segregacija, integracija

Children with Special Needs in Slovenia (1918–1990): From Segregation to Integration

ABSTRACT

The article focuses on two groups of children with special needs: the deaf and hard of hearing, and the blind and visually impaired children. The article outlines the development of the education system for the mentioned groups of children in the period from the end of the First World War to the end of the socialist period at the start of the 1990s. The contribution mainly focuses on the period after the end of the Second World War. In that period, two underlying concepts were used in the care for children with special needs, namely segregation and integration.

KEY WORDS: children, hearing impairment, visual impairment, segregation, integration

1 Uvod¹

Prva svetovna vojna, z vsemi svojimi posledicami, je pri evropskih državah okrepila občutje o pomembnosti človekovega življenja ter skrb za zdravje in splošno človeško blaginjo. V tem kontekstu je bila v ospredju predvsem skrb za otroke, ki so jih dojemali kot prihodnost naroda, pri čemer pa so bili otroci s posebnimi potrebami izvzeti. Seveda so se tudi zanje iskale možnosti za povečanje njihove »uporabnosti« (Cergol Paradiž 2015: 98).

Skrb za otroke s posebnimi potrebami se je po prvi svetovni vojni sicer res sistemizirala, a so evropske države nekaj korakov v to smer naredile že v 19. stoletju. Otroke s posebnimi potrebami so namreč začele vključevati v segregirane oblike izobraževanja. Začetke segregirane vzgoje in izobraževanja prepoznamo kot pozitivne in jih razumemo v kontekstu začetkov strokovnega ukvarjanja z otroki, za kar prej ni bilo poskrbljeno. Zasnova segregacije je imela pozitivne učinke, a se to večkrat pozablja, saj sama beseda asociira na izolacijo, zanikanje in manjše možnosti (Vršnik 2003: 143).

Pogled nazaj pokaže obstoj programov usposabljanja in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami že v poznem 18. in zgodnjem 19. stoletju kot sestavni del dobrodelnih, verskih in s strani države odobrenih programov (Hansen 2018: 244). Temeljna načela tovrstnega izobraževanja in usposabljanja so bila ekonomska neodvisnost, prispevek družbi in utilitarizem (McFarlane 2018: 273–274). Usposabljanje in izobraževanje sta potekala v t. i. azilih, ki so bili prostorsko segregirani. Prostorska segregacija je spodbudila mistifikacijo azilov in njihovih prebivalcev (McFarlane 2018: 274). Pristop do oseb s posebnimi potrebami je bil medikaliziran, kar pomeni obravnavo hendikepiranosti² kot nečesa patološkega, kar potrebuje konstantno zdravljenje, popravek ali odpravo (Rembis in dr. 2018: 1). Istočasno je dominacija medicinskega modela pomenila prakso zapiranja in kaznovanja, ki je bila v Evropi znana od 17. stoletja (Zaviršek 2014: 134).

Nov način obravnave hendikepiranosti v okviru »medicinskega modela« se pojavi v začetku petdesetih let 20. stoletja, to je t. i. medicinska rehabilitacija,

-
1. Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa Ekonomska, socialna in okoljska zgodovina Slovenije, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.
 2. Koncept »hendikepa« (angl. »disability«) poudarja, da telesne, senzorne in intelektualne ovire posameznike sicer omejujejo pri vsakdanjih opravilih, resnične ovire pa nastanejo šele v stiku posameznika z izključujočim okoljem. Takšno okolje temelji na predstavi o »normalnem« telesu in »normalnem« delovanju, pri čemer vse, česar ne zazna kot »normalno«, doživlja bodisi kot »nenormalnost« bodisi kot »drugačnost« (Zaviršek 2014: 134).

ki je delovala v smeri priprave posameznika na samostojno življenje (Bregain 2018: 122). Usklajevala naj bi vse intervencije, namenjene oviranim osebam vseh starosti, vključno z izobraževanjem in poklicnim usposabljanjem. Zato se ta rehabilitacija nekaj let kasneje imenuje »integralna« rehabilitacija, sledimo pa ji do srede sedemdesetih let (Bregain 2018: 122).

O zgodovini hendikepa pa lahko govorimo šele v osemdesetih letih 20. stoletja, ko se ta pojavi v okviru študij o hendikepu (Rembis in dr. 2018: 2). Eklektična skupina avtorjev je izzvala dotedanji način razmišljanja o hendikepiranosti, načinu življenja oseb z ovirami in pomenu temeljnih konceptov, kot so identiteta, skupnost, državljanstvo in normalnost. Leta 1985 je Paul K. Longmore, aktivist za pravice hendikepiranih in zgodovinar hendikepa, pisal o negativnih in ponižujočih predstavah glede oseb z ovirami (Rembis in dr. 2018: 2). Namen zgodovine oseb s posebnostmi v razvoju je bil preseči nezaželen družbeni status v smislu oviranosti kot »ozdravljeni«, »popravljeni«, »rehabilitirani«.

Zgodovina hendikepa glede obravnave oseb z ovirami prikazuje tudi premik od zgodovine segregacije in izključevanja do večje vključenosti in zagotavljanja državljskih pravic (Brown 2018: 488). Z novim razumevanjem hendikepa se razvije tudi proces integracije oseb z ovirami, ki ga države, tako kot koncept hendikepa, različno razumejo in izvajajo.

Osnovni fokus pričujočega prispevka so vzgojno-izobraževalni sistemi za gluhe, naglušne, slepe in slabovidne otroke v času od konca prve svetovne vojne do osamosvojitve Slovenije leta 1991, s poudarkom na obdobju po letu 1945. Skupini sta izbrani zato, ker sta bili v vsem obravnavanem obdobju enako opredeljeni tako s strani odločevalcev kot v družbi, medtem ko se je opredelitev oseb za večino drugih vrst hendikepiranosti *sčasoma zelo spreminjala in bo morala biti zaradi svoje kompleksnosti predmet posebne raziskave*. Namen prispevka je na podlagi arhivskega gradiva Arhiva Republike Slovenije, strokovne in spominske literature ter zakonodaje raziskati, kako so se ti sistemi spreminjali tako po svoji obliki kot tudi vsebini, ter ugotoviti povezave teh sprememb z elementi širšega okolja in družbe.

2 Obdobje med obema vojnama

Višji šolski svet v Ljubljani je na seji 6. aprila 1919 sklenil natančno pretehtati vprašanje skrbstvene vzgoje za otroke s posebnostmi v razvoju ter na podlagi ugotovitev sprejeti primerne smernice za njihovo vzgojo in izobraževanje. Skupno mnenje je bilo, da so za njihovo vzgojo in izobraževanje potrebna posebna strokovna znanja, kar so pokazale že izkušnje iz avstro-ogrske monarhije. Teh znanj ljudskošolski učitelji niso imeli, prav tako jim ni bil prilagojen redni vzgojno-izobraževalni program v ljudskih šolah. Višji šolski svet je ocenil, da je

nadaljevanje segregiranega učnega procesa v njihovo korist (Serše 2018: 35). Omenjeni otroci pogosto niti v domačem okolju niso imeli potrebnih socialnih spodbud, kaj šele potrebnega strokovnega znanja staršev.

Problem so predstavljale težnje po prostorski segregaciji. Leta 1922 je Ministrstvo za narodno zdravje preselilo Zavod za slepe iz Ljubljane v neprimerne prostore v Kočevje, ker je njegove dotedanje prostore preuredilo v bolnišnico za ženske bolezni (Šorn 2009: 266). Umik zavoda na periferijo lahko razumemo kot prostorsko segregacijo »motečih« in hendikepiranih. Težnje po preselitvi je bila deležna tudi šola za gluhe otroke. Uprava splošne ljubljanske bolnišnice si je namreč prizadevala izsiliti preselitev zavoda na podeželje, njegove prostore pa uporabiti za svoje namene (Dermelj 1950: 17). Splošna bolnišnica se je soočala s hudim pomanjkanjem prostora (Dobaja 2018: 55–68).

Tudi na sejah banskega sveta Dravske banovine, natančneje na seji januarja 1931, so nekateri banski svetniki predlagali prostorsko segregacijo v smislu preselitve gluhih in slepih otrok ter vedenjsko problematičnih dečkov na skupno posestvo v Ponovičah (AS 77, t. e. 1, 22. 1. 1931). Taki predlogi so pojasnjevali varčevanje pri vzdrževanju upravnega aparata in niso v ničemer izhajali iz potreb omenjenih mladoletnih. Ban Drago Marušič je take predloge zavrnil, saj se je zavedal, da terjajo podrobno študijo (AS 77, t. e. 1, 22. 1. 1931).

Gluhi otroci so bili tako kot vsi otroci s posebnimi potrebami obravnavani – če uporabimo izraz iz zapisnika zasedanja banskega sveta februarja 1938 – kot reveži (AS 77, t. e. 12, 16. 2. 1938) v smislu oviranosti in večinoma slabega socialnega statusa, ki so imeli z izobraževanjem v ljubljanski gluhonemnici (uporabljamo tedanji izraz) možnost odpraviti gluhoneme hibe (Pianecki 1940: 106–108). V obdobju med obema vojnama je bil gluhi otrok pojmovan kot oseba, katere pomanjkljivost je bilo treba odpraviti in prilagoditi polnočutni okolici. Pot za doseg tega cilja je bila glasovno-govorna metoda poučevanja. Oralna metoda je bila v obdobju med obema vojnama osrednja metoda poučevanja gluhih ne samo v Sloveniji, ampak tudi širše v Evropi. Bila je način približanja in integriranja gluhega otroka slišne okolici, kretnje pa so bile prisotne le za pojasnjevanje pojmov (Dobaja 2022: 47–67).

V času internatskega šolanja so se gluhi in slepi učenci usposobili za ročne poklice, prilagojene njihovim posebnostim. Kaj več mladi po koncu osnovne šole v obdobju med obema vojnama niso mogli doseči, saj s strani oblasti in širše družbe niso imeli takšne podpore, kot je bilo to v drugih evropskih državah (Mazi 1933: 15–20).

V obdobju med obema vojnama sta segregirana vzgoja in izobraževanje omogočila strokovno vzgojno-izobraževalno delo (pogosto v skromnih razmerah) z otroki s posebnimi potrebami, prilagojeno njihovim potrebam, ter jim

omogočila integracijo v družbo v smislu izučiti se poklica, dobiti zaposlitev in biti finančno neodvisen. To je bil v obdobju med obema vojnama končni cilj vzgojno-izobraževalnih ustanov za otroke s posebnimi potrebami. Tako pojmovanje gluhih in slepih otrok kot na splošno otrok s posebnimi potrebami je bilo prisotno tudi po drugi svetovni vojni, torej integracija v smislu prilagajanja družbi, pri čemer pa je vedno bolj stopalo v ospredje razvijanje pozitivnega odnosa družbe do omenjenih otrok. Povojna oblast je med ključne naloge postavila skrb za ogrožene osebe, med katere so sodili tudi otroci s posebnimi potrebami (Vehar 2018: 847). Podatki ministrstva za socialno skrbstvo glede števila omenjenih otrok za čas tik ob koncu druge svetovne vojne niso popolni. Natančna ocena je bila narejena šele leta 1947, ko je bilo evidentiranih 34.481 otrok, ki so deloma ali v celoti potrebovali javno pomoč. Od tega je bilo 3375 otrok s posebnimi potrebami, med njimi 2650 gluhih, slepih in slabovidnih (Vehar 2018: 849).

3 Obdobje po drugi svetovni vojni

Takoj po drugi svetovni vojni sta se gluhonemnica in Zavod za slepe otroke soočila z vprašanjem pristojnosti in prostora. Vodja kabineta pri Ministrstvu za socialno politiko je 26. junija 1945 na Ministrstvo za prosveto naslovil vprašanje o pristojnosti gluhonemnice, in sicer ali kot šolska ustanova sodi v pristojnost prosvetnega ministrstva ali kot zavod za socialne pomoči potrebne sodi v pristojnost socialnega ministrstva (AS 231, t. e. 37, 1945). Med obema ministrstvoma ni bilo razjasnjeno vprašanje, ali sta šola za gluhe otroke in šola za slepe otroke prosvetni ali socialni ustanovi. Če je bilo v obdobju med obema vojnama jasno, da gre za prosvetni ustanovi, ki pa sta spričo razmer (večina učencev je prihajala iz socialno šibkih družin) neformalno postali tudi socialni ustanovi, v obdobju takoj po drugi svetovni vojni to ni bilo jasno. Obe skupini otrok sta bili spričo svojih ovir avtomatično obravnavani kot socialne pomoči potrebne osebe. Začasna delegatka Zavoda za slepe otroke Vilma Kralj je v dopisu prosvetnemu ministrstvu z dne 25. junija 1945 jasno zapisala, da je zavod v prvi vrsti prava šolska ustanova, in ne zavetišče. Njegova naloga pa je, »da nudi zdravim slepim splošno in poklicno izobrazbo« (AS 231, t. e. 37, 1945).

Za kakovosten pouk je bilo treba rešiti vprašanje primernih prostorov za slepe otroke. Zavod za slepe otroke v Kočevju je bil namreč med vojno v vojaških in bombnih napadih poškodovan, zato so se otroci preselili v ljubljansko gluhone-mnico (Šorn 2009: 274). Po vojni so oboji strokovni učitelji prosvetno ministrstvo, ki je v končni fazi prevzelo obe šoli, opozarjali na nujnost rešitve prostorskega vprašanja. Vodstvo Zavoda za slepe otroke je pozivalo ministrstvo, naj slepi otroci dobijo lastne šolske prostore v središču Slovenije, to je v Ljubljani. Čimprejšnjo

rešitev prostorskega vprašanja pa je terjalo tudi dejstvo, da so septembra 1945 pričakovali vpis novih učencev. Zavod za slepe otroke je računal na najmanj 70 novih otrok (AS 231, t. e. 37, 1945), gluhonemnica pa je skupaj z novovpisanimi pričakovala okoli 140 otrok (AS 231, t. e. 39, 1945). Povečano število slepih učencev je bilo povezano z nesrečami z eksplozivnimi sredstvi po vojni. V letih od 1945 do 1960 je bilo v zavodu 233 učencev, od katerih je bilo 64 učencev poškodovanih z razstrelivi (Golob 1999: 31). Povečano število učencev v gluhonemnici je bilo povezano z vpisom novincev v prvi razred in ponovnim prihodom tistih, ki so se šolali že pred vojno, pa so morali zaradi vojnih dogodkov ostati doma in prekiniti šolanje (Jakopič in Savić 1986: 81).

Konec vojne ni pomenil konca teženj po prostorski segregaciji gluhih in slepih otrok. Splošna bolnišnica je obudila težnje po pridobitvi prostorov ljubljanske gluhonemnice. Takratni minister za zdravje dr. Marjan Ahčin je v dopisu Ministrstvu za prosveto z dne 21. junija 1945 napovedal začetek adaptacije in razširitve posameznih oddelkov splošne bolnišnice (AS 231, t. e. 37, 1945). Nekaj manjših oddelkov je bilo treba preseliti iz kompleksa splošne bolnišnice, da bi se zagotovil potreben prostor, ostati pa so morali v čim večji bližini drugih oddelkov. Minister Ahčin je menil, da je edini primeren prostor za preselitev manjših oddelkov stavba ljubljanske gluhonemnice v neposredni bližini. Ministrstvo za prosveto je pozval k reševanju vprašanja premestitve gluhonemnice (AS 231, t. e. 37, 1945). Njegov predlog je izraz prostorske segregacije. Navajamo njegove besede: »[Z]ato predlagam Ministrstvu za prosveto, da pristopi k rešitvi vprašanja premestitve gluhonemnice, za katero ni nujno, da je v Ljubljani sami, in kateri bi bilo možno odkazati primerno posestvo, ki jih je sedaj gotovo več na razpolago« (AS 231, t. e. 37, 1945).

Teženj po prostorski segregaciji je bil takoj po vojni deležen tudi Zavod za slepe otroke. Bile so težnje po njegovi preselitvi v Jelšin Grad pri Šmarju pri Jelšah (Golob 1999: 31). Ravnateljica zavoda in tiflopedagoginja Bogomira Dobovšek je posredovala pri takratni ministrici za prosveto in kulturo Lidiji Šentjunc. Z njeno podporo je zavod ostal v Ljubljani (Golob 1999: 31). Dobil je svoje prostore. Leta 1945 je Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije (LRS) slepim otrokom dodelilo bivši zavod De Notre Dame in leta 1946 se je zavod dokončno preselil na Langusovo ulico, kjer je še danes (Šorn 2009: 274). Ljubljanska gluhonemnica je z letom 1950 dobila novo ime – Zavod za gluho mladino v Ljubljani (Jakopič in Savić 1986: 82). Zavod so leta 1966 preselili v nove, večje prostore na Vojkovi cesti za Bežigradom v Ljubljani (Jakopič in Savić 1986: 92). Danes na tem mestu deluje Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL).

Začetne težnje po prostorski segregaciji vseeno ne morejo negirati novega, kakovostnejšega vzgojno-izobraževalnega procesa gluhih in slepih otrok v

Sloveniji ter na splošno otrok s posebnimi potrebami. Zavoda sta vzgojo in izobraževanje razširila tudi na naglušne in slabovidne otroke.

3.1 Osnovnošolsko izobraževanje

Ustava Federativne ljudske republike Jugoslavije (FLRJ) iz leta 1946 je zagotavljala vzgojo in izobrazbo vsej mladini v državi (Odlok ustavodajne skupščine FLRJ o proglatitvi ustave FLRJ 1946). Obvezno osnovnošolsko šolanje je določal Zakon o sedemletnem osnovnem šolanju (Zakon o sedemletnem osnovnem šolanju 1945). S tem zakonom je bila določena šolska obveznost od 7. do 15. leta starosti. Osnovnošolsko izobraževanje je bilo obvezno tudi za otroke s posebnimi potrebami. V obeh ljubljanskih zavodih kakor tudi v portoroškem in kasneje mariborskem,³ je potekal segregiran učni proces, prilagojen posebnostim in potrebam učencev. V začetku februarja 1946 je prosvetno ministrstvo FLRJ Ministrstvu za prosveto Narodne vlade Slovenije in drugim republiškim ministrstvom poslalo okvirni učni načrt in program za šole za otroke s posebnimi potrebami z namenom preučitve. Ministrstvo za prosveto FLRJ je republiške predloge in dopolnitve pričakovalo do marca 1946 (AS 231, t. e. 48, 1946). Na osnovi predlogov je predsednik Komiteja za šolstvo in znanost vlade FLRJ Boris Zihelr konec istega leta na republiška prosvetna ministrstva naslovil okvirne učne načrte in programe za šole za otroke s posebnimi potrebami ter jih pozval, naj na njihovi osnovi in na osnovi učnega programa za redne osnovne šole izdelajo učne načrte in programe za omenjene šole ter en izvod pošljejo Komiteju za šolstvo in znanost FLRJ (AS 231, t. e. 48, 1946). Učni načrti so bili izdelani na osnovi učnih načrtov za redne osnovne šole, a prilagojeni posebnostim in potrebam otrok. To je od učiteljev zahtevalo veliko znanja in iznajdljivosti, predvsem zaradi pomanjkanja učil in učnih pripomočkov v letih po vojni (Petrič 1999: 48). Učna načrta obeh ljubljanskih zavodov sta opredelila vzgojno-izobraževalne cilje. Cilji vzgojno-izobraževalnega dela v ljubljanski gluhonemnici so bili usmerjeni v razvoj govora in odgledovanja⁴ z ust sogovornika do stopnje, ki sta gluhemu omogočala komunikacijo s slišječimi, pridobitev osnovnega znanja za vsakdanje življenje in vključitev v družbo kot produktivnemu članu, seznanjenemu

3. 1. januarja 1946 je z delom pričel Zavod za korekcijo sluha in govora v Portorožu. Bil je prvi zavod na osvobojenem ozemlju Primorske (Jakopič in Savič 1986: 110). Center za korekcijo sluha in govora je bil ustanovljen na 15. seji upravnega odbora Zdravstvenega doma Maribor 29. junija 1962 (Jakopič in Savič 1986: 101).
4. Večina glasov človeškega govora ima v svoji tvorbi tudi bolj ali manj izrazito vidno podobo, ki se kaže predvsem na ustnicah. Te optične podobe gluhonemi »odgledava« (bere z ust) in »poslušča« z očmi. Odgledovanje je bilo zato eden od najpomembnejših predmetov v gluhonemnici (Dobaja 2012: 390).

s pridobitvami osvobodilnega boja (AS 231, t. e. 48, 1946). Oralna metoda poučevanja je bila v Sloveniji prevladujoča tudi po drugi svetovni vojni. Njeno prevlado je stroka argumentirala enako kot v obdobju med obema vojnama. Znakovni jezik je bil izključen iz pouka, kar je pri marsikaterem učencu ustvarjalo stiske: »Mučili smo se z izgovorjavo, obenem pa so naše iztegnjene roke ob bokih sooblikovale neke kretnje« (Pavlič 2014: 11). Šele strokovni posvet v Portorožu leta 1986 je sprejel sklep o rehabilitaciji znakovnega jezika (Rogič Ožek in dr. 2019: 8). Po sprejetju deklaracije o znakovnih jezikih leta 1988 so mnoge države, tudi Slovenija, zakonsko priznale pravico do uporabe znakovnega jezika v javnih jezikovnih položajih (Rogič Ožek in dr. 2019: 8–9).

Cilji šole za slepe otroke so bili prav tako usmerjeni v osvojitve osnovnih znanj, ki bi slepim omogočila vključitev v družbo kot produktivnim članom (AS 231, t. e. 48, 1946). Opredelitev vzgojno-izobraževalnih ciljev je podobna kot v obdobju med obema vojnama – pridobitev osnovne izobrazbe, ki bo gluhim in slepim omogočila integracijo v družbo in samostojno življenje. V duhu novega časa pa je oblast poudarjala še pomen družbeno-politične vzgoje v smislu seznanitve otrok s pridobitvami osvobodilnega boja⁵ in njihove kasnejše pravilne usmeritve v delovni kolektiv. Torej, družba kot celota naj bi prispevala k izgrajevanju novega človeka, človeka socializma, ki ima čut dolžnosti, odgovornosti, notranje discipline in pravega tovarišstva (AS 231, t. e. 94, 1948). V tem smislu se je tudi od učiteljev pričakovala družbena angažiranost in poudarjanje vezi šola – dom. Starši so bili veliko bolj spodbujeni k udeležbi pri vzgojno-izobraževalnem procesu kot v predvojnem obdobju. Z nadaljnjim razvojem je postajalo sodelovanje s starši vse bolj pomembno.

Ljubljanski osnovni šoli za obe skupini obravnavanih otrok sta bili internatsko urejeni. V portoroškem zavodu je bil dom za učence iz oddaljenih krajev Slovenije, kasneje pa so razvili tudi sistem rejništva (Jakopič in Savić 1986: 108), prav tako v mariborskem centru (Jakopič in Savić 1986: 113). Učno in vzgojno delo v obeh ljubljanskih zavodih je potekalo v predšolskem oddelku in do leta 1950 v sedmih razredih osnovne šole (Golob 1999: 48). Ko so leta 1950 uvedli ponovno osemletno šolsko obveznost, sta tudi oba ljubljanska zavoda uvedla štiri razrede osnovne šole in štiri razrede nižje gimnazije (Golob 1999: 48). Po letu 1950 je portoroški zavod v večini sledil učnemu načrtu ljubljanske šole za gluhe (Jakopič in Savić 1986: 135). Z vrsto zakonov in uredb za vse vrste

5. Učenci so v šolskih glasilih pisali tudi o zgodovinskih dogodkih iz časov osvobodilnega boja, o zgodovini Komunistične partije Jugoslavije (KPJ), delu mladinske organizacije in obiskih pomembnih spominskih obeležij. Tovrstne spise zasledimo npr. v glasilu Zavoda za slepo in slabovidno mladino *Naša misel*, šolsko leto 1972/73.

šol je oblast med letoma 1958 in 1962 utrdila enotno osemletno osnovno šolo kot edino obliko obveznega osnovnega šolanja (Okoliš 2008: 120). Šolska reforma leta 1958 je uvedla enotni sistem vzgoje in izobraževanja, ki so ga sestavljale tudi šole za »obvezno osnovno vzgojo in strokovno izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju«, kot lahko beremo v 5. členu Splošnega zakona o šolstvu (Ivanec 2013: 174). Osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami so imele enako nalogo kot splošne osnovne šole, le da so poleg splošne vzgoje in izobrazbe ponujale tudi splošno strokovno izobrazbo. Leta 1946 je bila na ljubljanski gluhonemnici ustanovljena obrtnonadaljevalna šola, za ustanovitev katere se je zavzel predvsem tedanji ravnatelj Mirko Dermelj (AS 231, t. e. 50, 1946). Ministrstvo za industrijo je odobrilo ustanovitev šole, ki je, kot lahko beremo v poročilu ob otvoritvi šole, pričala o skrbi ljudske oblasti do delavstva, »kamor spadajo tudi vsi naši gluhonemi« (AS 231, t. e. 50, 1946). Kot je bilo izrečeno na enem od plenumov Centralnega komiteja (CK) Zveze komunistov Slovenije (ZKS) v začetku petdesetih let, je bil glavni vzgojni smoter vzgojiti obrtnega, industrijskega delavca, ki bo po svojih moralnih kvalitetah, umskih sposobnostih in ročni spretnosti ustrezal zahtevam socialistične družbe in gospodarstva (AS 1589/III, t. e. 2, a. e. 153, 1953). Taka usmeritev je bila namenjena vsem mladostnikom. Pri otrocih s posebnimi potrebami je to pomenilo, da se jih usposobi za samostojno, kvalificirano, priučeno ali pomožno delo v gospodarstvu.

V segregiranem osnovnošolskem izobraževanju so si prizadevali »omiliti in odpraviti razvojne motnje«, usmeriti in usposobiti učence za poklice, za »aktivno udeležbo otrok v gospodarskem in družbenem življenju«, vzpostaviti pozitiven odnos širše družbe do teh otrok ter staršem zagotavljati pomoč pri njihovi vzgoji (Ivanec 2013: 174).

Otroci s posebnimi potrebami so torej imeli zakonsko podporo stroke in države za prilagojeno izobraževanje in izučitev poklica. S tem bi postali aktivni člani družbe, ki je bila zakonsko pozvana, naj jih integrira. Da pa je bila integracija čim uspešnejša, so morali skozi proces »omilitve oziroma odprave razvojnih motenj«. Torej je bila družba »pripravljena« integrirati le tiste otroke, ki so »uspešno« opravili omenjeni proces. V tem obdobju lahko integracijo še vedno razumemo kot prilagajanje »posebnih« večinskim »neposebnim«. V obravnavanem obdobju se v strokovni literaturi celoten vzgojno-izobraževalni proces za otroke s posebnimi potrebami poimenuje rehabilitacija v smislu celotnega procesa, ki ima končni cilj vključitev v produktivno družbeno življenje (Skala 1962: 284). Zavod za gluho mladino, po letu 1964 imenovan Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih Ljubljana, je sebe opredeljeval kot rehabilitacijsko delovno organizacijo posebnega družbenega pomena, ki je izvajala izobraževalno, vzgojno,

storitveno in proizvodno dejavnost (Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih Ljubljana 1986). Zavod za slepo in slabovidno mladino je 22. junija 1979 prejel priznanje Staneta Žagarja, učitelja in narodnega heroja, za dosežke pri rehabilitaciji in vključevanju številnih generacij slepe in slabovidne mladine v aktivno družbeno življenje (Golob 1999: 80). Center za korekcijo sluha in govora v Mariboru je ob 10. obletnici prejel priznanje Osvobodilne fronte za dosežke na področju rehabilitacije oseb z motnjo sluha in govora (Jakopič in Savič 1986: 104).

Poleg samega pouka so šole organizirale tudi več interesnih dejavnosti za učence, tako npr. šola za slepo mladino, marksistični, bralni, šahovski, kuharski in plesni krožek (Golob 1999: 49). Gluhi so se v ljubljanskem zavodu prav tako udeleževali v različnih krožkih, npr. tehničnem, modelarskem, rezbarskem, fotografskem, literarnem in športnem (Jakopič in Savič 1986: 94). Svoje znanje in uspehe so predstavili tudi izven zavoda in se na ta način predstavili širši javnosti. Slepi predvsem z glasbenimi nastopi (Golob 1999: 51), gluhi pa so se leta 1975 vključili v tekmovanje tabornikov Bičkova skala iz Bežigrada in so bili celo sprejeti pri maršalu Josipu Brozu Titu (Jakopič in Savič 1986: 94). Leta 1978 so se pričeli udeleževati tekmovanj v bralni znački ter se vključevali v delovanje in sekcije Pionirskega doma v Ljubljani (Jakopič in Savič 1986: 94). Znotraj segregiranega učnega procesa so torej potekale dejavnosti, ki so na neki način predstavljale predstopnjo dokončne integracije v družbo. To fazo integracije lahko razumemo kot spoznavanje otrok s posebnimi potrebami in družbe, v katero so se integrirali po koncu šolanja.

3.2 Možnosti nadaljnjega izobraževanja

V skladu s smernicami socialistične družbe je bilo tudi mladostnikom s posebnimi potrebami omogočeno nadaljnje izobraževanje, če so izkazali znanje in nadarjenost (Skala 1962: 58), kar pomeni, da je integracija v redne vzgojno-izobraževalne programe (predvsem)⁶ na višji stopnji dejansko potekala že pred t. i. integracijsko reformo (»gibanje za integracijo«) med letoma 1970 in 1980 (Schmidt, b. d.), o čemer nekoliko kasneje.

V prvem desetletju po vojni se je največ gluhih po končanem osnovnošolskem izobraževanju usmerilo v grafično stroko, krojaško in šiviljsko obrt, kovinarstvo in mizarstvo (Jakopič in Savič 1986: 87). Nekaterim gluhim je uspelo pridobiti

6. Bili so posamezni primeri integracije na osnovnošolski stopnji. V Centru za korekcijo sluha in govora v Mariboru so bili septembra 1966 učenci tretjega razreda po predhodnem izpitu pred komisijo prešolani v četrti razred redne Osnovne šole Antona Aškerca. Center jim je pomagal pri šolanju in spremljal njihov napredek (Jakopič in Savič 1986: 103).

tudi višjo in visoko izobrazbo; akademsko izobrazbo je npr. dosegel kipar Ivan Štrekelj (1916–1975), nekateri nekdanji učenci so se izobrazili tudi v zobotehnični stroki in končali srednjo tehniško šolo (Jakopič in Savič 1986: 87). Posameznim gluhim je integracija v redne šolske programe na višji stopnji tako uspela že pred t. i. gibanjem za integracijo, pri čemer je bila seveda pomembna podpora domačega okolja in skupnosti.

Ravnateljica Zavoda za slepo in slabovidno mladino Mira Dobovšek je navedla zanimive podatke o nadaljnjem izobraževanju slepe mladine v obdobju od 1945 do 1960 (Golob 1999: 58). Tovrstnih podatkov za gluho mladino v teku raziskovalnega dela žal nismo zasledili.

V obdobju od 1945 do 1960 je osnovno šolo končalo več kot 120 slepih oseb (Golob 1999: 58). Od teh jih je 15 nadaljevalo šolanje na strokovnih šolah in gimnaziji. Ena oseba je diplomirala na Filozofski fakulteti v Ljubljani, dve sta končali učiteljsiše, štiri so pridobile kvalifikacijo učitelja praktičnega pouka, šest jih je končalo fizioterapevtsko šolo v Beogradu in so se zaposlile v zdravstvenih ustanovah, 64 oseb se je izučilo za telefoniste in so se zaposlili, 35 oseb pa se jih je zaposlilo v industriji (Golob 1999: 58). Po končani osnovni šoli v Zavodu za slepo in slabovidno mladino so imeli učenci načeloma tri možnosti za nadaljnje izobraževanje: fizioterapevt, telefonist ali administrator. Izobraževanje za fizioterapevta je potekalo na Srednji fizioterapevtski šoli, odsek za slepe v Beogradu⁷ (Padežnik 2000: 53), izobraževanje za telefonista in administratorja pa v Centru slepih in slabovidnih v Škofji Loki (Padežnik 2000: 53). V Centru je potekalo tudi usposabljanje za ščetarstvo, metlarstvo in delo v kovinarski stroki. Preseganje teh okvirov je bilo prav tako odvisno od posameznika, predvsem pa podpore domačega okolja in obdobja, v katerem je posameznik obiskoval zavod. Navajamo dva primera, ki slikovito prikažeta različnost situacij. Prvi pričevalec je bil rojen leta 1939, drugi pa leta 1962:

Bil sem zanesenjaški dečko, katerega srčna želja je bila nadaljevati šolanje na srednji glasbeni šoli. Ker smo živeli v čudnih časih, ko vodstvo Zavoda tega ni podpiralo, kljub temu da nas je bilo kar nekaj, ki bi lahko v glasbi veliko dosegli, sem se moral izučiti za telefonista (Padežnik 2000: 47).

7. Z uvajanjem srednjega usmerjenega izobraževanja je bilo predvideno prilagajanje vsebin in metod dela za otroke s posebnimi potrebami. Slepim in slabovidnim se je odprla možnost vpisa v dvoletni program srednje zdravstvene šole in pridobitve poklica maser v fizioterapiji. Leta 1986 so dvoletni program ukinili z utemeljitvijo, da je prezahteven glede na posebnosti dijakov. Trditev ni bila v skladu z dejanskim stanjem, saj so mnogi učenci uspešno zaključili program, a s prilagoditvami pri praktičnem delu (Zavod za slepo in slabovidno mladino 1989: 12).

Osnovno šolo sem obiskoval v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, nato sem odšel na gimnazijo v Tolmin, leta 1981 pa sem se vpisal na muzikologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani, a je nikoli nisem končal. Zakaj nikoli končal? Zaradi lenobe in žuriranja (Padežnik 2000: 71).

3.3 Občutja otrok v segregiranem učnem procesu

Pogled od spodaj nam daje vpogled v občutke posameznih otrok, ki so bili vpeti v vzgojno-izobraževalni proces in so se pripravljali na integracijo, pri čemer je treba upoštevati, da gre za normativno konstruiran pogled, ki so ga predstavljali v medijih. Zgodbe tistih, ki so v zavodih doživljali nasilje, so večinoma skrite, saj so si zavodi in celotna družba močno prizadevali, da njihova pričevanja ne bi postala del javnega znanja. V današnjem času so bile zgodbe nekaterih postopoma razkrite. Prislunimo opisu nekdanjega gojenca ljubljanske gluhonemnice, ki je prišel v zavod konec leta 1957 oziroma v začetku leta 1958:

Poleg redne telovadbe, v začetku, nas je vadil strogi stari Lavrenčič, bil je hudoben, kdor ni prav izvedel vaje, mu je zalučal kapelko v noge. Kapelka, to je kak meter dolga in kake 3 centimetre debela bukova palica, še zdaj jo uporabljajo, sicer v lepši obliki, kapelniki na čelu godbe ali pa vodilne mažoretke na paradah. Po taki telovadbi je marsikdo imel »plave« gležnje. Okoli leta 1960 je telovadbo prevzel tovariš Starc, bil je bolj toleranten, malo smo zares telovadili, večinoma pa igrali med dvema ognjema in odbojko (Pavlič 2014: 10).

Opisano ravnanje prosvetnega delavca priča o velikem razkoraku med teoretičnimi smernicami vzgoje po letu 1945 in dejanskim stanjem. V začetku novembra 1945 je namreč vodja odseka za srednje šolstvo Viktor Smolej na učitelje učiteljišč in gimnazij naslovil dopis, v katerem je opozoril na nepravilna ravnanja nekaterih profesorjev za dosego discipline in podal vzgojne smernice, ki bi prispevale k disciplini učencev (AS 231, t. e. 46, l. 1945). Opozoril je na nekonstruktivnost starih vzgojnih ukrepov, kot sta npr. ukor in izključitev, ter absolutno nasprotoval uporabi telesne kazni. Uporabo omenjenih vzgojnih ukrepov je označil za nesprejemljive novi dobi po drugi svetovni vojni (AS 231, t. e. 46, l. 1945). Vir se sicer obrača na vodstva gimnazij in učiteljišč, a ga lahko apliciramo tudi na šole za otroke s posebnimi potrebami.

Občutja otrok so na eni strani pozitivna pričakovanja, želja prispevati svoj delež družbi, izrazi hvaležnosti strokovnim učiteljem in inštituciji za pridobljeno znanje in možnost samostojnega življenja ter želja dobiti zaposlitev v bližini doma:

Ta pomlad je zadnja v zavodu. Vesel sem, da sem se v zavodu tako lepo naučil živeti in da bom sposoben stopiti v poklic. Rad bi postal koristen

član družbe, da bi nudil družbi to, kar jaz zmorem in kar zahtevajo od mene. Postati nameravam telefonist (Frfojla 1959: 14).

Omenjeni zapis je slikovit prikaz, kako je bila povojna ideologija usmerjena v oblikovanje slehernega človeka kot koristnega člana družbe.

Na drugi strani so prisotne želje po življenju brez posebnosti v razvoju, hrepenjenja po drugačnem poklicu, kot je bil načelno namenjen slepim in slabovidnim (telefonist), ter vdanost v usodo:

Včasih mislim, da bi se spremenil v smučarskega skakalca, ki bi skakal v Planici. Zelo bi bil vesel, če bi dobro videl in ne bi bil v skupini C. Rad bi bil slaven in znan po vsem svetu. Želim si, da bi v časopisih bral o sebi, a to so samo želje. Vem, da se mi te želje ne bodo uresničile. Tako se moram zadovoljiti s tem, kar sem. Gotovo bom po končani osnovni šoli postal telefonist. Drugega mi ne preostaja, vdal sem se v usodo (Sandy 1972/73).

Želje posameznika so bile povsem zanemarjene. Pomembno je bilo le tisto, kar je družba menila, da posameznik zmore.

3.4 Gibanje za integracijo

Pedagog Anton Skala je v svojem delu *O vzgoji razvojno prizadetih otrok* iz leta 1962 stroko in družbo opozoril tudi na drugačen vidik integracije in iskanje možnosti za njeno dejansko izvajanje. Kjer bi bilo to mogoče ter po posvetu stroke in staršev je namreč svetoval integracijo otrok s posebnimi potrebami v običajni vzgojno-izobraževalni proces skupaj z njihovimi vrstniki brez posebnosti v razvoju že na nižji stopnji izobraževanja ali vsaj njihovo vzgojo in izobraževanje v enakem okolju, a ločeno od vrstnikov brez posebnosti v razvoju (Skala 1962: 57). Do dejanskega, širše družbeno angažiranega izvajanja tovrstnih usmeritev je preteklo več let.

Med letoma 1970 in 1980 so v šolah in skupnostih potekali integracijska reforma, gibanje za integracijo (Schmidt, b. d.), poskusi izogibanja segregiranim in izoliranim oblikam vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter njihovo vključevanje v redne programe pod določenimi pogoji in s prilagajanjem šolskemu sistemu. Otrok je moral doseči predpisane standarde znanja. Defektolog Božidar Opara to fazo vključevanja otrok s posebnimi potrebami pojasni z besedami, da »so otroci živeli med nami« (Opara v Marussig 2017). Fizična integracija pa še ne pomeni otrokovega napredka in razvoja, če ni poskrbljeno za funkcionalno in socialno integracijo. Implementacija integracije v prakso je zelo zahtevna in kompleksna, saj od učiteljev zahteva delo z različnimi učenci (Schmidt 2006: 321).

Leto 1980 je bilo v znamenju nove šolske reforme, ki je pomenila ključni premik k enotni zakonodaji splošnega in posebnega šolstva (Ivanec 2013: 194). Zakon

o vzgoji in varstvu predšolskih otrok iz leta 1980 (Uradni list 5/1980) je v 20. členu določal, da se vzgoja in varstvo predšolskih otrok s posebnimi potrebami izvajata v skladu s tem zakonom in posebnimi predpisi. 30. člen zakona pa je določal, da vzgojno-varstvena organizacija (vrtec) posveča posebno skrb vzgoji in varstvu predšolskih otrok, ki potrebujejo prilagojeno vsebino in organizacijo dela. Posebna skrb je bila usmerjena v dva segmenta: a) individualizacijo dela in prilagajanje vsebine dela v rednih oddelkih ter b) oblikovanje posebnih oddelkov in skupin s prilagojenim programom (AS 2061, t. e. 24, 1981). Pred vstopom v šolo je potekala priprava, ki je v primeru gluhih in naglušnih trajala najmanj 240 ur v zadnjih dveh letih pred vstopom v šolo. Obsegala je urjenje osnovnih oblik gibanja, razvijanje govora, spoznavanje in igranje rajalnih iger, vizualno zaznavanje, zaznavanje okusa in kinestetsko zaznavanje (AS 2061, t. e. 24, 1981). S tovrstno pripravo na osnovno šolo so predšolski oddelki gluhim in naglušnim otrokom omogočili bodoče aktivno sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu redne osnovne šole, to je pozitivno počutje med vrstniki v šolski skupnosti. Pomemben dejavnik uspešne integracije je bilo sodelovanje šole s starši in pomoč staršem ter sodelovanje s strokovnjaki za zgodnje odkrivanje otrokovih posebnosti v razvoju.

Vpogled v praktično izvajanje integracije pokaže na težave in normativno neurejenost. Kot primer navajamo Center za korekcijo sluha in govora v Portorožu (CKSG). V šolskem letu 1982/83 je bilo v osnovno šolo vključenih 43 učencev (Jakopič in Savič 1986: 112). V tem šolskem letu je bilo sedem učencev vključenih v redne osnovne šole (Jakopič in Savič 1986: 112). Center si je sicer prizadeval za redno spremljanje integriranih učencev, sodelovanje z osnovnimi šolami ter svetovanje staršem in učiteljem, a je bilo vse to povezano s stroški, ki niso bili majhni (Jakopič in Savič 1986: 115). Šolski okoliš je bil namreč obsežen. Osnovne šole, ki so sprejele integrirane učence, so bile zelo razumevajoče, a so bili normativi v njih vedno zahtevnejši (Jakopič in Savič 1986: 115). Surdopedagogi so opozarjali, da se en integriran učenec šteje za 4–5 polnočutnih otrok. Zaradi tega je bilo od učitelja, ki je imel v razredu 30 učencev, težko pričakovati, da se bo lahko integriranemu učencu trajno individualno posvetil (Jakopič in Savič 1986: 115). Dejansko so bili integrirani učenci kljub pozitivni naravnosti šole in učitelja odvisni od sebe in podpore staršev. CKSG je ugotavljal, da je bilo sodelovanje z osnovnimi šolami preveč na stopnji teoretičnega dogovarjanja, ki v praksi ni zaživel. Mobilna služba, ki bi spremljala in vodila integrirane učence na terenu, pa v tistem obdobju v Centru še ni bila učinkovito organizirana (Jakopič in Savič 1986: 115).

Zavod za slepo in slabovidno mladino je z mobilno tiflopedagoško službo spremljal predšolske otroke, ki so bili v domačem okolju ali vključeni v redni

vrtec, in učence, ki so se integrirali v redno osnovno šolo (Zavod za slepo in slabovidno mladino 1989: 11). Mobilni tiflopedagog je staršem, vzgojiteljem in učiteljem svetoval ustrezne pristope vzgoje in izobraževanja. Učence je oskrboval s specialnimi pripomočki, prilagojenimi učbeniki, zvezki in drugimi učili. Zavod je vsako leto priredil seminarje za starše, vzgojitelje in učitelje. Imel je redne stike z zdravstveno in socialno službo ter medobčinskimi društvi slepih in slabovidnih, ki so imeli pomembno vlogo pri zaposlovanju in integraciji slepih in slabovidnih po koncu šolanja (Zavod za slepo in slabovidno mladino 1989: 11).

Strokovni svet Socialistične republike (SR) Slovenije za vzgojo in izobraževanje je na 15. seji 13. maja 1981 in na 17. seji 29. junija 1981 (AS 2061, t. e. 24, 1982) poudaril, da naj bi vsi družbeni in strokovni deležniki v okviru svojih nalog storili vse za zagotovitev skladnega in hitrejšega razvoja vzgoje, izobraževanja in delovnega usposabljanja za mladino s posebnimi potrebami. To naj bi bila trajna skrb in odgovornost vseh dejavnikov družbe, zlasti posebnih izobraževalnih skupnosti. S šolskim letom 1981/82 so se učenci s posebnimi potrebami vključili v naslednje srednješolske izobraževalne programe (AS 2061, t. e. 24, 1982):

- a) Redni programi srednjega izobraževanja, ki niso prilagojeni potrebam omejenih učencev. Srednja šola jih je lahko oprostila sodelovanja pri posameznih predmetih, vendar jim je morala zagotoviti enakovredno usposobljenost izobraževanja za delo. Učitelji so pri izobraževanju učencev s posebnimi potrebami prilagajali oblike in metode dela.
- b) Izobraževanje po prilagojenih programih, ki so jih izvajale redne izobraževalne organizacije srednjega izobraževanja in organizacije za usposabljanje (enote usmerjenega izobraževanja).
- c) Usposabljanje po programih za usposabljanje v organizacijah združenega dela (OZD), to je neposredno v delovnem procesu.

V začetku osemdesetih let so posebne izobraževalne skupnosti sprejele prilagoditve vzgojno-izobraževalnih programov za pridobitev izobrazbe, in sicer v kovinskopredelovalni, elektrotehniški, lesarski, grafični, tekstilni, poštni in družboslovni dejavnosti ter v osebnih storitvah (AS 2061, t. e. 24, 1982). V šolskem letu 1980/81 je od skupno 83 slepih in slabovidnih učencev deset učencev zaključilo srednješolske programe: šest učencev je bilo vključenih v redne programe srednjega izobraževanja (elektrotehniška, ekonomska, gostinska in turistična ter zdravstvena usmeritev), trije učenci so se usposabljali v t. i. organizacijah za usposabljanje, ki so delovale tako samostojno kot tudi pod okriljem vzgojno-izobraževalnih, zdravstvenih ali socialnih ustanov (kovinskopredelovalna, poštna usmeritev), en učenec se je usposabljal v OZD (AS 2061, t. e. 24, 1982).

V istem šolskem letu je osnovno šolo zaključilo 43 gluhih in naglušnih učencev (AS 2061, t. e. 24, 1982). Od tega se je sedem učencev vpisalo v redne programe srednjega izobraževanja (kemijska, kovinskopredelovalna, elektro, lesarska usmeritev), devet učencev v prilagojene programe srednjega izobraževanja (grafična, kovinskopredelovalna in tekstilna tehnologija), trije učenci v redne skrajšane programe (kovinskopredelovalna usmeritev, usmeritev gradbena mehanizacija) in 12 v prilagojene skrajšane programe (kovinskopredelovalna, lesarska, tekstilna tehnologija), šest učencev je bilo vključenih v programe za usposabljanje v organizaciji za usposabljanje (grafična, kovinskopredelovalna in lesarska usmeritev), en učenec je bil na usposabljanju v OZD, preostali učenci pa so se zaposlili v OZD oziroma so ostali na domačih kmetijah (AS 2061, t. e. 24, 1982).

Primerjava z občo populacijo pokaže zelo nizek delež tistih mladih, ki so se iz institucionaliziranega osnovnega izobraževanja vpisali naprej v redne srednje šole, še manj pa jih je šolanje nadaljevalo na univerzitetni ravni. Njihovo izobraževanje je bilo v veliki meri omejeno na usposabljanje v tehniških poklicih.

4 Posebno poročilo zagovornika načela enakosti

Zgodovinsko gledano se je proces integracije pojavil kot razmislek o slabostih povsem segregirane vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Integracija je pomenila veliko spremembo, zato se je med strokovnjaki o tem veliko razpravljalo, mnjenja in stališča so bila različna. Ne glede na to pa sta segregacija in integracija le dva idejna ekstrema, ki v praksi nista bila v polnosti izvedena. Tako se praktično v vseh obdobjih pri skrbi za gluhe, naglušne, slepe in slabovidne prepletajo tako elementi segregacije kot tudi elementi integracije (v novejši dobi pa v ospredje stopa koncept inkluzije).

Ne glede na povedano je zlasti pomemben pogled od spodaj, torej občutja otrok s posebnimi potrebami, ki so bili ali so še del segregacijskih ali integracijskih vzgojno-izobraževalnih procesov. Najbolj povedna je naslednja izpoved učenca 8. razreda Zavoda za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani: »Sem mar invalid? Teoretično da. Praktično mislim pa, da ne. Družba smatra tudi slepe za invalide, čeprav se nekateri ne čutimo kot invalidi« (Zavod za slepo in slabovidno mladino 1989).

Družba v veliki meri še danes narekuje izobraževalno pot otrok s posebnimi potrebami in jih ukaluplja v svoje miselne predstave. Leta 2021 je zagovornik načela enakosti Državnemu zboru Republike Slovenije poročal o položaju gluhih pri vključevanju v izobraževanje do najvišje ravni izobrazbe (Posebno poročilo 2021: 7). V poročilu je izpostavil vprašanje njihove enake obravnave in enakih

možnosti pri celostnem uresničevanju njihovih potencialov na področju vzgoje in izobraževanja ter vključevanja v družbo.

V integriranem sistemu šolanja v rednih šolskih programih je gluhemu učencu na podlagi odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v pomoč tolmač slovenskega znakovnega jezika, a le v določenem obsegu ur. To gluhemu onemogoča kakovosten pouk in pridobivanje informacij. Poročilo ugotavlja pogosto nerazumevanje gluhoti s strani učiteljev in njihovo neprilagajanje pouka gluhim učencem. Učitelji namreč razumevanja gluhega učenca pogosto ne preverjajo sprti (Posebno poročilo 2021: 58). Takšne situacije pri gluhih vzbujajo občutke izoliranosti in osamljenosti, kar posledično vpliva na njihovo uspešnost v izobraževalnem procesu (Posebno poročilo 2021: 60).

Nedvomno so bili v obravnavi otrok s posebnimi potrebami storjeni veliki premiki v integracijskih procesih, a Posebno poročilo, ki ga verjetno lahko apliciramo na vse otroke s posebnimi potrebami, nas spodbuja k razmišljanju, da še vedno ne dovolj.

SUMMARY

The article focuses on the education systems in place for deaf, hard of hearing, blind and visually impaired children from the end of the First World War until Slovenia gained its independence in 1991. By using archival sources, professional literature, legislation and the memoirs, the aim of the article is to explore the way the systems changed in form and content, as well as to connect these changes with broader elements of society. In that period, two underlying concepts were used in the care for children with special needs: segregation and integration. These are conceptual systems that evolved throughout various historical periods, transforming one another and in time forming a precursor to the modern inclusive education system. Segregation or exclusion may on one hand be the result of a lack of knowledge of various deficits in individual areas and fear of the unknown and different, which causes the exclusion of individuals from society. At the same time, the start of segregated upbringing and education for the mentioned children is recognised as positive and understood within the context of the start of the professional consideration of this vulnerable population that had not been taken care of earlier.

In the period between the two World Wars, segregated upbringing and education enabled professional educational work (often in modest conditions) with children with special needs, adapted to their needs, and enabled them to integrate into society in terms of learning a profession, getting a job and becoming financially independent. This was the ultimate goal of educational institutions for children with special needs in the period between the two World Wars.

The end of the Second World War did not mean the end of the tendencies towards the spatial segregation of deaf and blind children, but the initial tendencies for spatial segregation could not negate the new, better educational process of deaf and blind children in Slovenia and children with special needs in general. The school reform in 1958 introduced a uniform education system, also comprising special schools for the obligatory elementary and vocational education of children with special needs. Special elementary schools had the same task as general elementary schools, except that they provided general vocational education in addition to general education. In accordance with the guidelines of the socialist society, young people with special needs were also provided with further education as long as they demonstrated knowledge and talent, meaning that integration into regular educational programmes (mainly) on a higher level took place even before the 'movement for integration' between 1970 and 1980. In the 1980s, the 'movement for integration' was implemented, i.e., attempts to avoid segregated and isolated forms of education for children with special needs and to include them in regular programmes under certain conditions and by way of adaptation to the school system. The child had to achieve the prescribed knowledge standards.

Literatura

- Bregain, Gildas (2018): The role of international institutions in the process of categorization of disabled people (1930–1975). V R. Hanes, I. Brown in N. E. Hansen (ur.): *The Routledge History of Disability*: 117–132. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Brown, Steven E. (2018): Changing America's consciousness: a brief history of the Independent Living civil movement in the United States. V R. Hanes, I. Brown in N. E. Hansen (ur.): *The Routledge History of Disability*: 485–499. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Cergol Paradiž, Ana (2015): *Evgenika na Slovenskem*. Ljubljana: Sophia.
- Dobaja, Dunja (2012): *Gluhonemnica v Ljubljani 1919–1940*. V A. Škoro Babič, M. Jeraj, M. Košir in B. Balkovec (ur.): *Zgodovina otroštva/History of Childhood*: 385–396. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije.
- Dobaja, Dunja (2018): *Bolnice u Kraljevini Jugoslaviji – »uskraćene« ustanove kurativne struke. Primer opšte bolnice u Ljubljani. Istorija 20. veka, 36 (2): 55–68.*
- Dobaja, Dunja (2022): *Izobraževanje in integracija gluhih v Sloveniji v obdobju med obema vojnama – pot iz revščine*. V I. Smiljanič (ur.): *Sočutje in stigma: družbene razlike in revščina v slovenski novejši zgodovini*: 47–67. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.
- Dermelj, Mirko (1950): *Zgodovinski dogodki našega zavoda*. V Z. Ermenc, V. Kmetec in Z. Pianeki (ur.): *Jubilejni zbornik Zavoda za gluho mladiño v Ljubljani 1900–1950*: 13–18. Ljubljana: Zavod za gluho mladiño.

- Frfojla, K. (1959): Postal bom koristen član družbe. V *Mladina Zavoda za slepo mladino*: izdano v počastitev 40. obletnice Zavoda za slepo mladino in v počastitev 40. obletnice KPJ in SKOJ: 14–15. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
- Golob, Marija (1999): Pot k svetlobi. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
- Hansen, Nancy E. (2018): Histories of education and training. V R. Hanes, I. Brown in N. E. Hansen (ur.): *The Routledge History of Disability*: 243–245. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Ivanec, Staša (2013): Otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v pravnih dokumentih v Sloveniji (1958–1980). *Zgodovinski časopis*, 67 (1/2): 172–200.
- Jakopič, Bogo, in Savič, Ljubomir (1986): Pota do besede. Pregled vzgoje, izobraževanja in usposabljanja slušno prizadetih na Slovenskem. Ljubljana: Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih.
- Mazi, Vilko (1933): Usoda gluhtoneme mladine. Ljubljana: Podporno društvo za gluhtonemo mladino.
- Mcfarlane, Hazel (2018): Out of sight, out of mind: blind asylums and missions in Scotland. V R. Hanes, I. Brown in N. E. Hansen (ur.): *The Routledge History of Disability*: 273–298. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Okoliš, Stane (2008): Zgodovina šolstva na Slovenskem. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Pianecki, Zora (1940): Gluhonemnica – zavod za odpravljanje gluhtonemih hib. V R. Dostal, in D. Supančič (ur.): *Štirideset let gluhtonemnice v Ljubljani*: 108–106. Ljubljana: Ravnateljstvo gluhtonemnice v Ljubljani.
- Padežnik, Stane (2000): Ustvarjalnost ne pozna teme. Ljubljana: Past.
- Pavlič, Slavko (2014): Gluhi nekoč in danes. Zgodovina gluhih v Ljubljani. V P. Rezar (ur.): *Konferenca »gluhi v Ljubljani nekoč in danes«*, 16. 10. 2014: 6–16. Ljubljana: Društvo učiteljev gluhih Slovenije.
- Rembis, Michael, Kudlick, Catherine, in Nielsen, Kim E. (2018): Introduction. V M. Rembis, C. Kudlick, in K. E. Nielsen (ur.): *The Oxford Handbook of Disability History*: 1–21. Oxford: University Press.
- Rogič Ožek, Simona, in dr. (2019): Koncept umestitve slovenskega znakovnega jezika v slovenski šolski prostor. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Sandy (1972/73): Zelo rad plešem in hodim na zabave. *Naša misel*, 1 (1).
- Skala, Anton (1962): O vzgoji razvojno prizadetih otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Serše, Aleksandra (2018): Minka Skaberne (1882–1965): pobudnica in ustanoviteljica prve slovenske knjižnice za slepe. V P. Testen in S. Poljak Istenič (ur.): *Skrb za slepe v slovenski zgodovini ter vloga Minke Skaberne pri organizaciji izobraževanja slepih in slabovidnih*: 31–43. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Schmidt, Majda (2006): Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja): 320–337.

- Šorn, Mojca (2009): Zavod za slepe otroke in mladino v Kočevju. *Kronika*, 57 (izredna št.): 265–274.
- Vehar, Maja (2018): Zavodna oskrba pomoči potrebnih otrok v LRS med letoma 1945 in 1947. V K. Ajlec, B. Balkovec in B. Repe (ur.): *Nečakov zbornik: Procesi, teme in dogodki iz 19. in 20. stoletja: 847–859*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Vršnik, Tina (2003): Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire! *Sodobna pedagogika*, 54 (1): 140–151.
- Republika Slovenija. Zagovornik načela enakosti (2021): *Posebno poročilo. Položaj gluhih v izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Republika Slovenija. Zagovornik načela enakosti.
- Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih Ljubljana (1986). Ljubljana: ZUSGP.
- Zavod za slepo in slabovidno mladino: *zgodovinski oris 1919–1989 (1989)*. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
- Zaviršek, Darja (2014): Opredelitev hendikepa in razvoj študija hendikepa v socialnem delu. *Mednarodna perspektiva. Socialno delo*, 53 (3/5): 133–145.

Viri

Arhivska gradiva Arhiva Republike Slovenije

- SI AS 77 Banski svet Dravske banovine, Prvo zasedanje, Stenografski zapisnik 3. seje banskega sveta, 22. 1. 1931.
- SI AS 77 Banski svet, t. e. 12, Deveto zasedanje, Stenografski zapisnik 3. seje, 16. 2. 1938.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 37, Gluhonemnica – Odstop medicinski fakulteti, 21. 6. 1945.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 37, Dopis začasne delegatke Zavoda za slepo mladino Ministrstvu prosvete Narodne vlade Slovenije, 25. 6. 1945.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 37, Preskrba novega doma za slepo mladino, 25. 6. 1945.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 39, Pričetek pouka v gluhonemnici, 8. 9. 1945.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 46, Disciplina in kazni v šoli, 10. 11. 1945.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 48, Ministarstvu prosvete Slovenije, 2. 2. 1946.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 48, Dopis predsednika komiteja Borisa Zihlerla Ministrstvu prosvete Narodne republike Slovenije, 16. 11. 1946.

- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 94, Zapisnik prve redne otvoritvene seje učiteljskega sveta v Zavodu za slepo mladino v Ljubljani, ki se je vršila 2. septembra 1948.
- SI AS 231 Ministrstvo za prosveto Ljudske republike Slovenije, t. e. 50, Poročilo o uradni otvoritvi obrtno nadaljevalne šole za gluhoneme na gluhonemnici v Ljubljani, dne 16. 4. 1946.
- SI AS 1589/III Centralni komite Zveze komunistov Slovenije, t. e. 2, a. e. 153, Zapisnik seje Izvršnega komiteja CK ZKS dne 27. 5. 1953.
- SI AS 2061 Zavod Republike Slovenije za šolstvo, t. e. 24, Gradivo za 21. sejo strokovnega sveta, 9. 12. 1981.
- SI AS 2061 Zavod Republike Slovenije za šolstvo, t. e. 24, Informacija o uresničevanju vzgojnoizobraževalnih programov za pridobitev izobrazbe in usposabljanje v srednjem izobraževanju ter o zaposlovanju v šolskem letu 1981/82 za učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter invalidne osebe, 19. 4. 1982.

Tiskani viri

- Zakon o sedemletnem osnovnem šolanju (1945). Uradni list DFJ, 84/1945.
- Odlok Ustavodajne skupščine Federativne ljudske republike Jugoslavije o proglasitvi ustave FLRJ (1946). Uradni list FLRJ, 10/1946.
- Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok (1980). Uradni list SRS, 5/1980.

Spletni viri

- Marussig, Jurij (2017): Z inkluzijo pridobimo vsi. Dnevnik, 11. 2. 2017. Dostopno prek: <https://www.dnevnik.si/1042762409> (21. 4. 2022).
- Schmidt, Majda (b. d.): Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (PP). Dostopno prek: <https://studentski.net/gradivo/umb> (21. 4. 2022).

Podatki o avtorici

dr. **Dunja Dobaja**

Inštitut za novejšo zgodovino

Privoz 11, 1000 Ljubljana, Slovenija

E-mail: dunja.dobaja@inz.si