

personel korzystał z istniejącego wyposażenia. Zasadniczą przeszkodą w dalszym rozwoju placówek naukowo-dydaktycznych Lwowa w tym okresie — według opinii przedstawicieli Delegatury Rządu na Kraj — było prowadzenie działalności jedynie w oparciu na posiadanych zasobach, których zresztą uczelnie Polski międzywojennej nigdy nie miały w nadmiarze<sup>2</sup>.

Natychmiast po wkroczeniu wojsk niemieckich (władza radziecka opuściła Lwów w dn. 26 VI 1941 r., nie zdążywszy przeprowadzić ewakuacji personelu i cenniejszego wyposażenia instytutów) rozpoczęły się masowe aresztowania i egzekucje. W lipcu 1941 r. hitlerowcy rozstrzelali 170-osobową grupę polskich profesorów szkół wyższych i innych przedstawicieli inteligencji. Okupacyjna administracja unieważniła wiele dyplomów wydanych po wybuchu wojny polsko-niemieckiej, co szczególnie dotknęło Ukraińców, chociaż ci, w odróżnieniu od ludności polskiej, cieszyli się pewnymi względami Niemców i — zgodnie z zasadami ich polityki — na ogół nie podlegali represjom. Trzeba dodać, że w niedługim czasie dyplomy te zostały bez trudności zweryfikowane.

Obok rekwizycji dokonywanych przez Niemców — policja ukraińska (zaraz po zorganizowaniu się) zagarniała m. in. polskie biblioteki, jak np. bogaty, stary księgozbiór Liceum Krzemienieckiego. Jedną z pierwszych decyzji władz okupacyjnych było zarządzenie o likwidacji wszystkich dotychczas istniejących uczelni. Jedynie Wyższa Szkoła Muzyczna została zamknięta dopiero w maju 1942 r.; jeszcze przez 10 miesięcy prowadziła znacznie ograniczoną pracę dydaktyczną.

Tzw. rząd Generalnego Gubernatorstwa dość długo zastanawiał się nad ewentualnością restytuowania szkolnictwa wyższego we Lwowie oraz ustaleniem poziomu nauczania<sup>3</sup>. Decydującą przyczyną, dla której podjęto ostatecznie postanowienia pozytywne, była niewątpliwie chęć pozyskania sobie ukraińskiej opinii publicznej wobec perspektywicznych planów stworzenia podporządkowanych Niemcom ukraińskich oddziałów wojskowych i władz lokalnych. W zabiegach tych okupanci wykazali zupełny brak konsekwencji, czego przykładem może być włączenie Galicji Wschodniej jako dystryktu „Galicja” do terenów Generalnej Guberni oraz brak zgody na powstanie w jakiegokolwiek formie niepodległego państwa ukraińskiego<sup>4</sup>.

Aby ludność Galicji, należąca do „ras niższych”, nie została obdarzona nadmiarem przywilejów, lwowskie uczelnie miały być jedynie szkołami zawodowymi stopnia wyższego, uprawniającymi absolwentów do wykonywania określonych czynności, bez nadawania im stopni inżynierów,

<sup>2</sup> Sprawozdanie Delegatury Rządu na Kraj za III kwartał 1941 roku (Arch. Instytutu im. gen. Władysława Sikorskiego w Londynie, sygn. A, 9, III, 1/1, s. 119—120).

<sup>3</sup> Por. T. Kulański, *Hitlerowska polityka eksterminacji kulturalnej*, Warszawa 1955.

<sup>4</sup> Kwestie dotyczące stosunków polsko-ukraińsko-niemieckich naświetlił: R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w polityce III Rzeszy 1933—1945*, Warszawa 1972.

lekarzy lub magistrów. O traktowaniu zaś polskiej inteligencji świadczy m. in. fragment ogłoszenia pozbawiającego Polaków prawa do używania tytułu inżyniera: „Inżynierowie, którzy osiągnęli swój tytuł w polskiej wyższej uczelni technicznej, nie są na tej podstawie uprawnieni do używania tytułu inżyniera dyplomowanego [...]. Kto bezprawnie używa tytułu inżyniera dyplomowanego, ten podlega karze zarówno wobec niemieckiego prawa karnego (§ 5 *Ustawy* z dn. 7 VI 1939 r.), jak i polskiego prawa karnego (art. 26 *Ustawy* z dn. 11 VII 1932 r., Dz.U. nr 60, poz. 572) [...]. O osobach, które wbrew wyżej przedstawionemu stanowisku prawnemu używają stopnia inżyniera dyplomowanego, należy uczynić doniesienie”. Przykładem podobnie cynicznego podejścia wobec nieniemieckiego personelu nauczającego były również sformułowania zawarte w *Tymczasowym regulaminie służbowym* dla szkolnictwa w Generalnym Gubernatorstwie<sup>5</sup>.

Szkoły, powołane wyłącznie dla Ukraińców, praktycznie stały się częściowo dostępne dla młodzieży polskiej, o czym zdecydował brak odpowiedniej liczby ukraińskich wykładowców. Być może, przyczynił się do tego także fakt niezbyt rygorystycznego przestrzegania zarządzeń dyskryminujących Polaków przez kilku niemieckich naukowców z kierownictwa kursów. W kwietniu 1942 r. powstały tzw. Państwowe Instytuty Lwowskie (Staatliche Institute Lemberg). Instytuty — podobnie jak i wszystkie inne szkoły w dystrykcie galicyjskim — zostały podporządkowane Głównemu Wydziałowi Nauki i Nauczania w rządzie Generalnego Gubernatorstwa w Krakowie (Regierung des Generalgouvernements — Hauptabteilung Wissenschaft und Unterricht)<sup>6</sup>. Określenie „instytut” uznano jednak rychło za zbyt daleko idące ustępstwo, bo już w maju tegoż roku dodatkowe zarządzenie zmieniło nazwę na Państwowe Lwowskie Kursy Zawodowe (Staatliche Fachkurse Lemberg).

O uruchomieniu instytutów uczelnianych, zwanych później kursami zawodowymi, informowały kolejno ukazujące się ogłoszenia w okupacyjnej „Gazecie Lwowskiej” z 1942 roku. Komunikaty te podawały do wiadomości warunki stawiane kandydatom na studia, niektóre dane o działalności poszczególnych kursów, zasady składania egzaminów itp. Analogiczne ogłoszenia ukazywały się też w pozostałej prasie okupacyjnej, np. w „Nowym Kurierze Warszawskim”. W numerze 182 tego pisma z 1942 r. opublikowano ponadto artykuł pt. *Techniczne kursy fachowe szkołą nowe zastępy inżynierów*, w którym mówi się o kontynuacji wykładów według programów dawnej Politechniki Lwowskiej, o 8 półroczach nauki z egzaminami przejściowymi i końcowymi oraz o 550 polskich i ukraińskich studentach na I półroczu Kursów Technicznych, które

<sup>5</sup> „Wissenschaft und Unterricht”, Kraków 1941, nr 3, s. 41; 1943, nr 7, poz. 98.

<sup>6</sup> *Sprawozdanie Delegatury Rządu na Kraj za IV kwartał 1941 roku* (Arch. Instytutu im. gen. Sikorskiego w Londynie, sygn. A. 9, III, 1/20, s. 7); *Zarządzenie Głównego Wydziału Wiedzy i Nauki...*, z dn. 18 IX 1941 roku. (Arch. Akt Nowych w Warszawie [AAN], sygn. 541/I, 1).

miało się zakończyć 31 VII 1942 roku<sup>7</sup>. W ogłoszeniach prasowych, propagujących „osiągnięcia” szkolnictwa w tzw. „dziele odbudowy Generalnej Guberni”, widocznie zapomniano, że w myśl oficjalnych zarządzeń Polacy i Ukraińcy nie mogli zdobywać tytułu inżyniera dyplomowanego.

Obserwatorzy Polski Podziemnej oceniali na ogół poziom urządzanych przez Niemców w początkowym okresie studiów jako dość niski. Organizacja kursów przebiegała bowiem bardzo chaotycznie, administracja okupacyjna polecała restaurować pracownie i laboratoria, rekwirując jednocześnie ich wyposażenie. Niemniej jednak przesadne wydaje się wezwanie do bojkotu studiów, zamieszczone w piśmie konspiracyjnym „Rzeczpospolita Polska”<sup>8</sup>. Stosunkowo najlepiej oceniały raporty polskie studia techniczne, jakkolwiek i tu podstawą studiów był dawny polski sprzęt z okresu międzywojennego. W następnych miesiącach sprawy organizacyjne uległy pewnemu unormowaniu, gdyż w składzie personelu nauczającego nie przeprowadzono zasadniczych zmian.

Przebieg wykładów i sposób prowadzenia ćwiczeń przedstawiał się dość oryginalnie. Otóż Niemcy — jak oświadczali — aby uniknąć zatargów polsko-ukraińskich, wprowadzili własny język jako obowiązujący na zajęciach, co nie odpowiadało słuchaczom i wykładowcom zarówno polskim, jak i ukraińskim; większość studentów języka niemieckiego nie znała. Po pewnym czasie, przy milczącej aprobacie niemieckiego kierownictwa, przyjął się zwyczaj, że wszystkie wykłady poprzedzał wstęp po niemiecku, trwający kilka minut lub niekiedy ograniczony tylko do jednego zdania, po czym następowały tzw. wyjaśnienia w języku polskim lub ukraińskim. Jedyne nieliczni wykładali wyłącznie po niemiecku. Kierownikami wszystkich kursów byli Niemcy, funkcje zastępców w zakresie nadzorowania przebiegu szkolenia pełnili najczęściej Ukraińcy, natomiast wśród kierowników zakładów, katedr i klinik zdecydowaną przewagę mieli Polacy.

Siedziba zarządu całego zespołu kursów (Verwaltungsstelle der Staatlichen Institute Lemberg) mieściła się przy ul. Zyblikiewicza 47 (w czasie okupacji — Fichtenstrasse, obecnie Iwana Franki). Dyrektorem zarządu był nadradca (Oberregierungsrat) Karl Wölfel, zupełnie nie interesujący się zagadnieniami dydaktyki, a zwłaszcza możliwościami prowadzenia badań naukowych. Inni niemieccy kierownicy, jak np. prof. dr inż. Theodor Bödefeld, dyrektor kursów technicznych, oraz prof. dr med. Karl Schultze, dyrektor kursów medyczno-przyrodniczych, odegrali pozytywną rolę w dziejach tych szczególnie specyficznych uczelni, gdyż nie przestrzegali zbyt dokładnie urzędowych poleceń<sup>9</sup>. Zarządowi podlegały Tech-

<sup>7</sup> Ogłoszenia i artykuły w „Gazecie Lwowskiej”, 1942, nr 42, 45, 48, 49, 106, 107, 140, 165, 173, 174, 176, 178, 179, 185, 191, 221 i 227.

<sup>8</sup> „Rzeczpospolita Polska”, 1942, nr 4, s. 16.

<sup>9</sup> Prof. Theodor Bödefeld w 1943 r. objął katedrę w Politechnice Sтамбульській; jego obowiązki we Lwowie pełnił nadradca Wölfel, a zastępcą do spraw nauki i dy-

*język  
wyjst.*

niczne Kursy Zawodowe (politechniczne), Szkoła Sztuki Stosowanej oraz kursy zwane potocznie uniwersyteckimi — nawet Niemcy używali określenia Lemberger Universität. W skład kursów uniwersyteckich wchodziły: Medyczo-Przyrodnicze Kursy Zawodowe, z oddziałami medycznym i farmaceutycznym; Kursy Humanistyczne, Matematyczne, Prawno-Administracyjne, Medycyny Weterynaryjnej i Teologiczne. Dyrektorem Kursów Weterynaryjnych (Staatliche Tierärztliche Fachkurse), przy ówczesnej ulicy Breitegasse 67, był dr Wotte. Kursy Techniczne obejmowały następujące wydziały, urzędowo nazywane kursami: Architektury, Ogólny<sup>10</sup>, Budowlany, Chemiczny, Elektryczny i Mechaniczny<sup>11</sup>.

Wykaz pozostałych profesorów z Państwowych Kursów Technicznych: maszynoznawstwo — prof. dr inż. Marian Aulich; architektura — prof. inż. Jan Bagieński; budownictwo ogólne — prof. inż. Kazimierz Bartoszewicz; budowy dróg i tuneli — prof. inż. Emil Bratro; budowy mostów — prof. dr Stanisław Brzozowski; budowy pomp i silników wodnych — prof. inż. Zygmunt Ciechanowski; budownictwa użytkowego — prof. inż. Władysław Derdacki; obróbki metali — prof. inż. Edward Geisler; chemii fizycznej — dr inż. Julian Hirniak; chemii nieorganicznej — prof. dr Wiktor Jakób; technologii chemicznej przemysłu rolnego — prof. dr Adolf Joszt; technologii chemicznej nieorganicznej — prof. dr Tadeusz Kuczyński; budowy mostów — prof. dr Adam Kuryllo; technologii chemicznej organicznej — prof. dr Wacław Leśniński; dźwignie — prof. inż. Stanisław Łukasiewicz; fizyki — prof. dr Tadeusz Malarski; budowy maszyn kolejowych — prof. inż. Wilhelm Mozer; architektury monumentalnej — prof. inż. Witold Minkiewicz; matematyki — prof. dr Władysław Niklibore; termodynamiki technicznej — prof. dr Stanisław Ochęduszek; historii architektury — prof. dr Marian Osieński; geometrii wykreślnej — prof. dr Antoni Karol Plamitzer; silników spalinowych — inż. Adolf Polak; budownictwa wodnego (zastępca) — prof. dr Włodzimierz Roniewicz; budownictwa wodnego II — prof. dr Romuald Rosłoński; urządzeń elektrycznych — prof. inż. Gabriel Sokolnicki; chemii organicznej — prof. dr Edward Sucharda; statyki budowli i budownictwa stalowego — prof. dr Franciszek Wasilkowski; miernictwa II — prof. dr Edmund Wilczkiewicz.

W spisie zachowanym w AAN w Warszawie nie został zamieszczony prof. dr inż. Kazimierz Idaszewski z wydziału elektrycznego; być może spis nie jest kompletny (zob. AAN, sygn. 541/I, t. 8 s. 103). Przed wybuchem wojny w Politechnice Lwowskiej było 60 profesorów, w tym 41 zwyczajnych.

Kursy Rolniczo-Leśne zostały wyodrębnione i działały pod kierownictwem prof. dra Krügera; część tego kierunku mieściła się w Dublanach pod Lwowem. Zastępcą dyrektora był prof. dr Jan Ladenberger.

dalejki został prof. Włodzimierz Burzyński (relacje prof. dra inż. Adama Kurylly z 1974 i 1978 r. zebrał J. Kubiátowski). Prof. Karl Schultze, organizator kursów we Lwowie, pozostawał tam do czasu ewakuacji.

<sup>10</sup> Wydział Ogólny, zajmujący się w Politechnice kształceniem nauczycieli (matematyka, fizyka, chemia i rysunek), nie był w okresie okupacji hitlerowskiej uruchomiony, figurował jedynie w oficjalnym wykazie kursów jako placówka międzywydziałowa.

<sup>11</sup> Kierownikiem Wydziału Ogólnego był prof. Miron Zarycki; Wydziału Architektury — prof. inż. Emil Łazoryk; Budowlanego — prof. inż. Kazimierz Zipser; Chemicznego — prof. dr Marian Kamieński; Elektrycznego — prof. dr inż. Stanisław Fryze, a Mechanicznego — prof. dr inż. Włodzimierz Burzyński.

Mimo formalnej likwidacji Uniwersytetu i Politechniki używane były tytuły związane z działalnością tych szkół, np. dziekan lub rektor; przyjęto również wiele polskich zasad postępowania i przepisów, co sporadycznie znajdowało nawet potwierdzenie w urzędowych pismach władz okupacyjnych. Należy jednak dodać, że w korespondencji nadechodzącej z Krakowa od kierowników wydziałów administracji Generalnego Gubernatorstwa pomijano wobec nie-Niemców tytuły zawodowe, np. „inżynier”, w stosunku zaś do Niemców tytuły naukowe były używane, ale określenie stanowiska danej osoby mówiło tylko o funkcji pełnionej na kursach.

W październiku 1942 r. władze okupacyjne powołały Naukowy Instytut im. Tarasa Szewczenki, opierając działalność tej placówki na funduszach Głównego Wydziału Nauki i Nauczania rządu GG. Tekst wydanego w tej sprawie rozporządzenia z dn. 24 IX 1942 r., podpisany przez Hansa Franka, został ogłoszony w „Dzienniku Rozporządzeń dla Generalnego Gubernatorstwa”<sup>12</sup>. W ocenie Komendy Głównej Armii Krajowej było to reaktywowanie istniejącego od 1873 r. Towarzystwa Naukowego im. Tarasa Szewczenki, zreformowanego następnie według wzorów wypracowanych przez Polską Akademię Umiejętności. Jednakże instytut ten nie rozwinął spodziewanej działalności kulturalnej i naukowej wskutek niechętnego stanowiska najwyższych władz hitlerowskich<sup>13</sup>.

Podczas początkowego okresu rekrutacji przeważali liczebnie na latach starszych studenci Polacy mimo zarządzenia hitlerowskiego kierownictwa GG, aby Polaków nie przyjmować<sup>14</sup>. Sytuacja ta szybko uległa zmianie na korzyść młodzieży ukraińskiej, m.in. z powodu braku we Lwowie szkół średnich z polskim językiem wykładowym oraz niemieckiej polityki sprzyjania Ukraińcom, a tym samym zapewnienia im większych wpływów na terenie uczelni, w których ponadto były niewielkie grupy Rosjan, Białorusinów i volksdeutsche. Aby na przyszłość sytuacji tej, choćby częściowo, przeciwdziałać, nauczyciele polscy przy szkołach stopnia podstawowego organizowali konspiracyjnie pierwsze klasy gimnazjalne, niezależnie od nauczania prowadzonego w kompletach<sup>15</sup>. W latach 1943—1944 na niższych latach kursów stopniowo wzrastała przewaga liczebna słuchaczy ukraińskich.

<sup>12</sup> „Dziennik Rozporządzeń dla Generalnego Gubernatorstwa” („Verordnungsblatt für das Generalgouvernement”), 1942, nr 83, s. 558—560.

<sup>13</sup> W. Kubijowicz, *Naukowe Towarzystwo im. Szewczenka w 1939—1952*, „Ukraińskiej Istoryk”, 1973, 10, nr 1—2, s. 8—12; *Istoryja Naukownoho Towarystwa im. Szewczenka*, New York—München, 1949.

<sup>14</sup> Z. Albert, *Lwowski Wydział Lekarski w czasie okupacji hitlerowskiej 1941—1944*, Wrocław 1975, s. 50. Według zeznań prof. Alberta jesienią 1943 r. Polaków na wszystkich kursach było około 30% (3717 studentów, w tym 1055 Polaków); w liście do R. Zablotniaka z dn. 7 I 1976 r. profesor stwierdza, że opierał się na sprawozdaniach kursów, które nie były fałszowane. Być może, Delegatura Rządu wykorzystywała obliczenia dokonane przed zakończeniem rekrutacji roku pierwszego w 1942 r., gdyż wśród zaawansowanych Polacy rzeczywiście stanowili większość.

<sup>15</sup> *Meldunek Delegatury Rządu z lutego 1944 roku* (Arch. Zakładu Historii Partii KC PZPR, mikrofilm 1858).

W roku 1943 Niemcy uzależnili przyjmowanie kandydatów na Państwowe Kursy Zawodowe od odbycia tzw. Służby Budowlanej (Baudienst), o czym głośno obwieszczenie Głównego Wydziału Nauki i Nauczania rządu GG (Nr 21 wiss. 2502/43 Hc II 1, z dn. 4 III 1943 r.): „Na pierwsze lata nauczania Państwowych Kursów Fachowych we Lwowie, mające się rozpocząć w jesieni, będą dopuszczeni kandydaci roczników 1921 i młodszych tylko wtedy, jeżeli odbyli Służbę Budowlaną albo udowodnili swoją niezdolność do Służby Budowlanej [...]. Wszystkim wspomnianym kandydatom, którzy chcą uczęszczać na Państwowe Kursy Fachowe, poleca się usilnie, by już teraz zgłosili się dobrowolnie do Służby Budowlanej, o ile nie mają podstaw do złożenia podania w sprawie zwolnienia od Służby Budowlanej”. Nie mamy danych pozwalających stwierdzić, w jakim zakresie omówione zarządzenie było egzekwowane i jaki stopień trudności wiązał się z uniknięciem przez Polaków tej służby. Wydaje się, że zarządzenie nie dotyczyło kandydatów na lata starsze<sup>16</sup>.

Na studia do Lwowa przybywała też polska młodzież ucząca się przed wybuchem wojny w uczelniach Krakowa, Warszawy, Poznania, a nawet Wilna. Zgłaszali się również maturzyści, jeśli mogli się wylegitymować świadectwami dojrzałości, wydanymi do 1939 r. (kwestionowanymi zresztą przez wykładowców ukraińskich). Należy jednak stwierdzić, że studenci lat starszych z polskich politechnik i uniwersytetów byli przyjmowani bez stwarzania im większych przeszkód, gdyż w tym czasie notowano raczej niedostatek zgłoszeń. [Zdecydowana dominacja Polaków w grupie samodzielnych pracowników naukowych (Kursy Medyczne w 1942 r. miały 26 Polaków i 3 Ukraińców) powodowała, że cały układ stosunków narodowościowych był oparty na zasadach współistnienia, ale nie współpracy, oczywiście tylko w stosunku do terenów uczelni. Polscy pracownicy naukowcy, w miarę swych niewielkich możliwości, starali się przeciwdziałać stopniowemu zmniejszaniu się liczby studiującej młodzieży polskiej, wyszukując np. z własnej inicjatywy studentów przedwojennych i zachęcając ich do kończenia studiów<sup>17</sup>.

Studenci ukraińscy korzystali ze stypendiów swych narodowych stowarzyszeń. Jediną pomocą, jaką otrzymywali Polacy, była możliwość korzystania z obiadów wydawanych w kuchniach Rady Głównej Opiekuńczej, której kierownictwo znajdowało się w Krakowie<sup>18</sup>. Wszyscy studenci wnosili niewielkie opłaty do działu finansowego Kursów. Stu-

<sup>16</sup> „Wissenschaft und Unterricht” (Kraków), 1943, nr 2, poz. 30; „Gazeta Lwowska”, 1943, nr 137, 184, 187 i 229; W. Wróbel, *Służba budowlana (Baudienst) w Generalnym Gubernatorstwie 1940—1945*, maszynopis, 1977. I.H. PAN.

<sup>17</sup> Raport o stanie oświaty i kultury za mies. listopad 1943 (Delegatura Rządu na Kraj — Arch. Zakładu Historii Partii KC PZPR, mikrofilm 1658).

<sup>18</sup> Radę Główną Opiekuńczą (RGO) jako instytucję opiekuńczą powołano do życia po raz pierwszy w Polsce 13 X 1832 r. (Rady Opiekuńcze Dobroczyńnych Instytutów Publicznych) i istniała do 1870 r. (została zlikwidowana przez carską administrację). Po raz drugi RGO działała od 1 I 1916 do 1 II 1922. Ostatnia RGO powstała w lutym 1940 r. w Warszawie; od maja tegoż roku miała swą siedzibę w Krakowie, a jej kierownikiem był Adam Ronikier, który pozostawił *Pamiętniki*.

diujący przygotowawali się do zajęć i egzaminów niemalże wyłącznie z polskich podręczników, wydanych przed wojną, chociaż wobec dającego się odczuwać ich niedoboru korzystano również ze skryptów przygotowywanych na podstawie wykładów przez młodzież. Dla studentów lwowskich ważny był fakt, że legitymacje studenckie nie zawierały danych o narodowości okaziciela i stanowiły raczej wystarczające zabezpieczenie podczas łapanek urządzanych przez Niemców<sup>19</sup>.

Uzyskiwanie dobrych wyników w nauczaniu utrudniały niewątpliwie terror, egzekucje i ciągłe aresztowania. Jednym ze środków całkowitej eksterminacji Polaków było dążenie do skłócenia Polaków z Ukraincami. Sprzyjali temu ukraińscy nacjonaliści, wierząc w możliwość utworzenia u boku Niemców autonomicznego państwa wielkookraińskiego. Skomplikowane sprawy narodowościowe w Galicji Wschodniej stwarzały wśród miejscowej ludności warunki, być może, jeszcze cięższe niż w innych miastach polskich.

Szkoła Sztuki Stosowanej, zorganizowana na podstawie dawnej Szkoły Przemysłowej, posiadała dwa wydziały — polski i ukraiński. Zachowywana przez cały okres okupacji ich izolacja nie pozwalała nawet na utworzenie żadnej wspólnej pracowni. Grupą polską, składającą się z około 100 uczniów podzielonych na trzy zespoły, kierowali artyści: Zygmunt Harland, Roman Modzelewski i Marian Wnuk. Mimo wysiłków ze strony pedagogów i uczących się poziom zajęć w szkole był oceniany jako niski, głównie z uwagi na konieczność improwizowania wyposażenia<sup>20</sup>.

Kursy Techniczne (Staatliche Technische Fachkurse — Lemberg)<sup>21</sup> prowadzone były w gmachach Politechniki Lwowskiej. Przeważająca większość wykładów i ćwiczeń, poprzedzanych niemieckimi wstępami, odbywała się w języku polskim, jedynie kilku wykładowców ukraińskich prowadziło je w języku własnym, zezwalając przy tym na odpowiedzi także po polsku. Dzięki staraniom pracowników naukowych i politycznej świadomości młodzieży poziom nauczania był w miarę możliwości zbliżony do poziomu przedwojennego mimo nieznacznego skrócenia wszystkich zajęć<sup>22</sup>. Po zdaniu egzaminów końcowych, przeprowadzanych zgodnie z tradycyjnymi wymaganiami Lwowskiej Politechniki, wydawane

<sup>19</sup> Relacja dra Mikołaja Muchy z 1975 r. (teka relacji: R. Zablotniak, nr 78; dokumenty dra Mikołaja Muchy znajdują się w Archiwum Dziekanatu Pomorskiej Akademii Medycznej.

<sup>20</sup> Meldunek z lutego 1943 r. (Delegatury Rządu — Arch. Instytutu im. gen. Sikorskiego w Londynie, sygn. A.9, III 1/20, s. 20).

<sup>21</sup> Najwięcej słuchaczy uczęszczało na Kursy Medyczne w 1943 r.; w okresie jeściennym zapisano tam 1569 studentów. Por. Z. Albert, *Lwowski Wydział Lekarski...* Zob. też przyp. 14.

<sup>22</sup> Relacja prof. dra inż. Mieczysława Kuźmińskiego z 1975 r. — zebrał J. Kubiśkowski; Helena Syrkusowa natomiast podaje, że na Wydziale Budowlanym „zajęcia oficjalnie prowadzono według uproszczonego programu nauki na poziomie technikum budowlanego — nieoficjalnie i tajnie; dla wybranych i zaufanych studentów — na poziomie studiów przeddyplomowych. Por. *Towarzystwo Urbanistów Polskich 1923—1973*, Warszawa 1972, s. 49—50; A. Kuryłło, *Egzystencja Politechniki Lwowskiej w latach 1939—1946*, Lwów lipiec 1976 (maszp.).

były w języku niemieckim świadectwa ukończenia Kursów Technicznych (Abschlussprüfung). Świadectwa te po wojnie były podstawą dopuszczenia do egzaminu dyplomowego, kończącego się przyznaniem stopnia magistra inżyniera nauk technicznych (w myśl ustawy z dn. 28 I 1948 r. — Dz.U.R.P., nr 10, poz. 68). Niemieckie zaświadczenia wspominały o studiach w byłej Politechnice Lwowskiej. Podobnie postępowano po wyzwoleniu na wydziałach uniwersyteckich, uznając w zasadzie ukończenie studiów na podstawie zaświadczeń, nakazywano jednakże składanie części egzaminów dyplomowych, najczęściej w wypadku, gdy nazwisko egzaminującego nie było zbyt dobrze znane w kraju <sup>23</sup>.

W dniu 29 XI 1942 r. wybuchł pożar auli uniwersyteckiej; podczas akcji ratunkowej zginęło wiele cennych książek. Wiele egzemplarzy pojawiło się następnie w wolnej sprzedaży. Niemieckie Luftgaukomando Süd zajęło wybrane pomieszczenia wydziałom: Prawa, Humanistycznemu i Matematyczno-Przyrodniczemu, zamierzano nawet zabrać wszystkie lokale należące poprzednio do Uniwersytetu. Zarekwirowane przy tej okazji książki zostały przekazane lwowskiej filii Ostarbeit Institut, większość jednak udało się Polakom uratować i umieścić w jednym z budynków Politechniki oraz w Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich <sup>24</sup>. Cenniejsze dzieła, zrabowane przez Niemców, były później poszukiwane przez polskie organizacje konspiracyjne w celu ustalenia miejsca ich przechowywania. Wiadomości tego rodzaju zbierano w latach okupacji niemieckiej z uwagi na spodziewaną po zakończeniu wojny rewindykację <sup>25</sup>.

W marcu 1943 r. Polski Dom Akademicki we Lwowie został przekazany studentom ukraińskim. We wrześniu tegoż roku niemiecki zarząd Państwowych Kursów Zawodowych rozwiązał Wydział Architektury, przenosząc jego słuchaczy na Kurs Budowy Dróg <sup>26</sup>, wyodrębniony z Kursu Budowlanego. Wszystkie kursy zakończyły swą działalność w pierwszej połowie czerwca 1944 r., niektóre zaś już w kwietniu tegoż roku, chociaż egzaminy z poszczególnych przedmiotów bywały zdawane jeszcze przy końcu czerwca.

W ostatnim okresie okupacji Lwowa niemieckie władze administracyjne wydawały wiele sprzecznych zarządzeń dotyczących przyszłych kursów. Ogłoszenia w „Gazecie Lwowskiej” zawiadamiały o kolejnym za-

<sup>23</sup> Relacje prof. dra inż. Bolesława Urbańskiego (Fafary) z 1975 r. i doc. dra inż. Karola Lubelskiego z 1974 r. — zebrał J. Kubiakowski; K. Lubelski, *Wkład Polaków w rozwój elektrotechniki*, [w:] *Politechnika Częstochowska. Skład osobowy 1969—1970*, Częstochowa 1970, s. 94; Relacja dra Mikołaja Muchy (zob. przyp. 10).

<sup>24</sup> J. Trzynadłowski, *Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1817—1967*, Wrocław 1967, s. 126; Arch. Instytutu im. gen. Sikorskiego w Londynie, sygn. A.9, III, 1/26, s. 45.

<sup>25</sup> Delegatura Rządu na Kraj wydała polecenie, aby wszyscy Polacy śledzili i zgłaszali fakty rabunku dóbr kultury, odnotowując nazwiska przestępców i miejsca ukrycia dzieł (*Meldunek z grudnia 1942 r.* — Arch. Instytutu im. gen. Sikorskiego w Londynie, Prezydium Rady Ministrów, sygn. 77/3).

<sup>26</sup> *Sprawozdanie Delegatury Rządu za I kwartał 1943 roku*, tamże, sygn. A.9, III, 1/26, s. 45.



wieszaniu prac na poszczególnych kursach; w dniu 10 VII polecono przyjmować zapisy kandydatów na egzaminy wstępne, a obwieszczenie z 18 V nakładało obowiązek meldowania się pracowników w zarządzie kursów, który zamierzano ewakuować do Krakowa, gdzie miały się przenieść ze Lwowa wszystkie uczelnie wraz ze słuchaczami. Z reaktywowania kursów i zajęć dydaktycznych w Krakowie szybko jednak Niemcy zrezygnowali wobec pogarszającej się sytuacji na froncie<sup>27</sup>. Część ukraińskich studentów zdążyła wyjechać do Krakowa. Lwów został wyzwolony przez Armię Radziecką 27 VII 1944 roku.

Ogółem we Lwowie w latach okupacji hitlerowskiej studiowało od 1200 do 1300 Polaków, z których większość zdawała egzaminy dyplomowe już w uczelniach polskich lub radzieckich.

Zaświadczenia o ukończeniu studiów lekarskich — jak udało się ustalić — uzyskało około 50 absolwentów Polaków. Na tej podstawie można by ocenić ogólną liczbę zastępczych dyplomów zdobytych przez polskich studentów na około 150. Trudno określić, ilu słuchaczy miała, istniejąca tylko jeden rok, Wyższa Szkoła Muzyczna o 4 wydziałach: Fortepian i Organy, Orkiestrowy, Wokalny oraz Historii i Teorii Muzyki, Kompozycji i Dyrygentury. Absolwenci, a szczególnie słuchacze uzyskujący w Polsce wcześniej dyplomy, poważnie przyczynili się do złagodzenia ogromnych trudności kadrowych w latach odbudowy państwa.

We Lwowie w tamtych ciężkich latach zginęło i zmarło 73 profesorów i docentów. Lwowskie uczelnie poniosły stosunkowo niewielkie straty materialne, wyrażające się do maja 1944 r. sumą około 10 milionów zł według wartości przedwojennej<sup>28</sup>.

РЫШАРД ЗАБЛОТНЯК, ЕЖИ КУБЯТОВСКИЙ

Варшана

#### УЧЕБА ПОЛЬСКОЙ МОЛОДЕЖИ ВО ЛЬВОВЕ В ГОДЫ ГИТЛЕРОВСКОЙ ОККУПАЦИИ

Немецкие оккупанты ликвидировали во Львове все учебные заведения, создавая в апреле 1942 года так называемые Государственные Институты, однако с июня того же года получили они название Государственные Профессиональные Курсы. Технические Профессиональные Курсы составляли следующие отделы: общий, архитекту-

<sup>27</sup> Artykuły i ogłoszenia w „Gazecie Lwowskiej”, 1944, nr 100, 103, 110, 122, 127, 136, 137 i 162.

<sup>28</sup> Ocena wysokości strat polskich szkół wyższych. Maj 1944. Archiwum Instytutu, im. gen. Sikorskiego w Londynie, sygn. A.9, III, 1/49 i 54; Wykazy studentów. Legitymacje studentów. Ankiety personalne profesorów i wykładowców — AAN, sygn. 541/I.

ры, строительный, химический, электрический и механический, Курсы называемые даже германцами университетскими — Медично-Естественные с отделами медицинским и фармацевтическим, Существовали тоже Курсы гуманитарные, математические, юридические, административные, медицинно-ветеринарные, теологические, лесо-хозяйственные и школа прикладного искусства. До мая 1942 года действовала Высшая Музыкальная Школа.

Курсы Профессионального Обучения были подчинены властям Генеральной Губернии и были предназначены для украинского населения так как согласно намеченным планам Немцы стремились создать подчиненные украинские войска. Однако в составе дидактического персонала преобладали люди польской национальности. Этот факт, а также либерализм нескольких немецких профессоров непосредствовали, что в эти годы учились тоже около 1300 Польшков между прочем приехавших из Кривога и Варшавы. В статье авторы не затрагивают вопроса подпольного обучения, немного посвящают внимания оккупационному террору и мартирологии, а также национальным вопросам населения (известным из других источников печати).

Курсы действовали до июня 1944 года. Дидактическая деятельность, под слабым немецким призором, опиралась на польских программах, учебниках и шеструкциях.

RYSZARD ZABŁOTNIAK, JERZY KUBIATOWSKI  
Warszawa

#### POLES STUDYING IN LWÓW IN THE YEARS OF NAZI OCCUPATION

All universities in Lwów were liquidated by the German occupants who set up the so-called state institutes in April 1942 and since June 1942 had begun the foundation of state vocational courses: the Technological Vocational Courses (polytechnical studies — general department, faculty of architecture, building, chemical, electrical and mechanical departments), those which were commonly called, even by the Germans, university courses (Vocational Courses of Medicine and Natural Sciences with medical and pharmaceutical departments, courses of the humanities, of mathematics, law and administration, veterinary medicine and theology), Courses of Farming and Forestry and the School of Applied Arts. The College of Music had also functioned till May 1942.

Vocational courses, under control of the General Gouvernement authorities, were organized for the Ukrainian youth in connection with the German plans of forming Ukrainian troops under their command. Poles, however, prevailed in the teaching staff was not numerous and didactic work was based on Polish syllabuses, regulapossible for about 1300 Poles, also from Cracow and Warsaw, to attend the courses at that time. The courses had functioned till June 1944. The German supervising staff was not numerous and didactic work was based on Polish syllabuses, regulations and textbooks.

The authors do not write about clandestine courses and do not devote much space to problems of terror and martyrology or nationality questions (generally known and discussed in other publications).



NATALIA HAN-ILGIEWICZ  
(1895—1978)

### LATA SZKOLNE I OKRES STUDIÓW

Natalia Michałowska urodziła się w dn. 21 V 1895 roku w Warszawie. Ojciec jej — dr Józef Michałowski (1867—1921) — był sędzią w Kozielcu koło Czernihowa (w Rosji), potem w Dorpacie, a wreszcie został przeniesiony w dowód niełaski do Tomsku na Syberię. Tam został profesorem filozofii prawa na uniwersytecie. Był on autorem wielu prac naukowych z zakresu swej specjalności. Matka, z domu Rudzka, otrzymała staranne wykształcenie i dobrze grała na fortepianie, co później znakomicie ułatwiło jej utrzymywanie siebie wraz z córką i wnuczką w ciężkich czasach rewolucji i wojny domowej w Rosji, a także w pierwszych latach powojennych w Warszawie.

Natalia uczyła się do 14 roku życia w domu, potem podjęła naukę w V klasie prywatnego gimnazjum dla dziewcząt w Tomsku. Maturę złożyła w roku 1913. Często podróżowała z matką lub ojcem — poznała Austro-Węgry, Szwajcarię, Turcję, Grecję, Danię, Szwecję, Norwegię, Finlandię, Niemcy, Egipt. Była na Krymie i na Kaukazie, w górach Altaju. Po złożeniu matury rozpoczęła studia na Uniwersytecie w Tomsku na Wydziale Prawa i Nauk Społecznych, gdzie później była asystentką przy katedrze filozofii prawa. W tym czasie wyszła za mąż za Rosjanina — inż. Włodzimierza Hana. Wkrótce, w 1914 roku, został on zmobilizowany i wysłany na front, z którego już nie powrócił.

Natalia Hanowa równocześnie ze studiami prawniczymi studiowała medycynę. Brała również żywy udział w studium teatrologii, które skupiało zarówno tych, którzy marzyli o poświęceniu się działalności scenicznej, jak i tych, którzy pragnęli pogłębić swą wiedzę z zakresu sztuki teatralnej.

Pracę zawodową jako nauczycielka rozpoczęła po zdaniu egzaminu

kwalifikacyjnego przy kuratorium z języka niemieckiego i francuskiego. Uczyła tych języków w szkołach średnich w Tomsku. Jej zainteresowania wcześniej skierowały się ku pedagogice i zjawiskom społecznym. Młoda Natalia chętnie podejmowała się nauki czytania i pisania wśród analfabetów, pomagała słabszym w nauce, interesowała się uczniami wydalonymi ze szkół, organizowała koła opieki nad zaniedbaną młodzieżą.

W latach 1920—1921 pracowała w Irkucku w Komisariacie Oświaty oraz brała udział w pracach komisji zwalczania przestępczości nieletnich. Zorganizowała wówczas i prowadziła eksperymentalną kolonię dla nieletnich nad Bajkałem. Swe doświadczenia pedagogiczne opisała później w książce pt. *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*<sup>1</sup>. Po powrocie z Irkucka do Tomsku zdała egzaminy magisterskie i otrzymała stypendium naukowe i asystenturę na Uniwersytecie w Tomsku. Miała wykłady zleczone z historii filozofii. Po śmierci ojca wyjechała z matką i córką do Leningu, skąd łatwiej było dostać się do pociągów repatriacyjnych, wyruszających do Polski. W lutym 1922 r. brała udział w kongresie defektologii w Leningradzie na temat stanu aktualnego placówek dla dzieci odbiegających od normy. Tam zetknęła się z Antonim Makarenką, słynnym pedagogiem radzieckim. Spotkania na kongresie głęboko zapisały się w jej pamięci.

Tuż przed podjęciem decyzji wyjazdu do Polski została powołana do grona współpracowników naukowych Uniwersytetu w Permie, gdzie miała prowadzić proseminarium z zakresu kryminologii nieletnich. Decyzja powrotu była w tych warunkach niezwykle trudna. Jednakże już w dn. 7 marca 1922 r. powróciła do Polski, gdzie została zatrudniona jako nauczycielka w zakładzie poprawczym w Wielucianach koło Wilna.

#### PO POWROTCIE DO KRAJU

Po rocznej pracy w charakterze nauczycielki zakładu poprawczego przeniosła się do Warszawy, gdzie pracowała 12 lat, początkowo jako nauczycielka dzieci niewidomych w Towarzystwie Opieki nad Niewidomymi. Równocześnie kontynuowała studia w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. W roku 1924 została otwarta Szkoła Powszechna nr 137, która miała być szkołą ćwiczeń dla studentów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (PIPS). Natalia Han objęła jej kierownictwo. Początkowo szkoła mieściła się przy ul. Złotej, później przeniesiono ją na Bródno, a wreszcie w 1933 r. ulokowano w nowym gmachu przy ul. Radziwińskiej. Równocześnie od 1926 r. prowadziła wykłady z kryminologii nieletnich w PIPS-ie. Ponadto kierowała hospicjami studentów w szkołach dla dzieci społecznie niedostosowanych i w Sądzie dla Nieletnich.

<sup>1</sup> *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji. Retrospektywna analiza eksperymentu pedagogicznego z grupą chłopców wykołojonych*, Warszawa 1967 PWN.

Z bliżej nie wyjaśnionych powodów (może zatargi z władzami szkolnymi) przeniosła się do Wilna, zamieniając się swym stanowiskiem z ówczesnym kierownikiem szkoły Andrzejem Jasińskim, późniejszym dyrektorem Departamentu Ministerstwa Oświaty. Przeoczyła jednak termin nostryfikacji dyplomu i podjęła na nowo studia na Uniwersytecie im. Stefana Batorego w Wilnie; w 1927 r. otrzymała magisterium i podjęła temat pracy doktorskiej pod kierunkiem prof. Bronisława Wróblewskiego. W roku 1939 uzyskała stopień naukowy doktora prawa karnego i nauk społecznych za przedstawioną pracę pt. *Konflikt dziecka z prawem karnym*. Temat ten rozwinęła obszerniej w książce *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*<sup>2</sup>. Praca ta, początkowo w formie powielonej, po drobnych uzupełnieniach stała się popularnym podręcznikiem uniwersyteckim, na którym kształciły się kadry wychowawców zakładów poprawczych i wychowawczych, a także sędziów dla nieletnich.

W czasie pobytu i pracy w Warszawie zaprzyjaźniła się z prof. Marią Grzegorzewską oraz z dr. Januszem Korczakiem. Między dwiema niezwykłymi kobietami zawiązała się trwała przyjaźń. Pierwszym doniesieniem naukowym Natalii Hanowej był artykuł w czasopiśmie „Szkoła Specjalna” z 1926 r. pt. *Ze szkoły dla moralnie zaniedbanych chłopców*, niezwykle charakterystyczny dla jej działalności i twórczości. Wyznaczał on niejako dalszą drogę badań i dociekań Autorki. Dziecko zaniedbane, opuszczone, nieprzystosowane społecznie było nie tylko przedmiotem jej badań naukowych, prowadzonych w różnych placówkach — w zakładzie poprawczym, wychowawczym, w szkole, w Instytucie i na uniwersytecie, ale również przedmiotem troski i opieki. Jako wychowawczyni, nauczycielka, dyrektorka szkoły, kuratorka sądowa, wizytatorka resortu oświaty, działaczka społeczna — spieszyła zawsze z pomocą dzieciom najbardziej potrzebującym. Swe doświadczenia w szkole dla chłopców niedostosowanych społecznie zawarła w pracy pt. *W naszej szkole*<sup>3</sup>, a ogromny materiał badawczy, zgromadzony w czasie pracy w szkole specjalnej w Wilnie, wykorzystwała w poczytnej pracy pt. *Niezdolni chłopcy*<sup>4</sup>.

W Wilnie w 1937 r. wyszła powtórnie za mąż za Piotra Ilgiewicza, oficera wojska polskiego. Podczas drugiej wojny światowej pracowała w wileńskich szkołach podstawowych dla polskich dzieci, a w czasie okupacji niemieckiej brała udział w tajnym nauczaniu.

Po wojnie osiedliła się w Łodzi i tu już pozostała. Podjęła wykłady z kryminologii nieletnich w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, w latach 1945—1949 była kierowniczką Pracowni Pedokryminologii, filii łódzkiej Państwowego Instytutu Higieny Psychiczej. Zakres pracy wymienionej placówki obejmował — obok poradnictwa — ekspertyzy są-

<sup>2</sup> Warszawa 1965 PZWS.

<sup>3</sup> Warszawa 1962 PZWS.

<sup>4</sup> *Niezdolni chłopcy. Typy plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej*. Warszawa 1958 PZWS; wyd. II 1960.

dowe, propagandę walki z przestępczością nieletnich, zagadnienia oświatowe i szkoleniowe, a także kształcenie rodziców, kuratorów sądowych, nauczycieli i wychowawców. Prowadziła również wykłady w Wyższej Szkole Higieny Psychiczej w Warszawie z pedokryminologii i pedagogiki specjalnej. W latach 1946—1951 była również adiunktem katedry psychologii eksperymentalnej, wykładowcą i członkiem komisji egzaminacyjnej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Łódzkiego. W latach 1957—1958 prowadziła wykłady zlecone, ćwiczenia i egzaminy z psychologii na Wydziale Zaocznym UŁ, w roku zaś akademickim 1962/63 na Wydziale Ekonomicznym (kierunek organizacji pracy i socjologii przemysłu tegoż Uniwersytetu).

W latach 1951—1953 kierowała pracą sekcji dydaktyczno-naukowej opieki nad dzieckiem w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych (WODKO) w Łodzi, a nieco wcześniej była oddelegowana do pełnienia funkcji wizytatorki zakładów specjalnych w Ministerstwie Oświaty w latach 1945—1947.

W latach 1945—1949 Natalia Han-Ilgiewicz została członkiem komitetu Redakcyjnego „Revue de l'Education Surveillée” i współpracowniczką „Sauve Garde”, czasopism wydawanych w Paryżu, poświęconych zagadnieniom pedagogiki specjalnej. Brała udział w wielu naukowych konferencjach międzynarodowych, na których omawiano zagadnienia opieki nad dziećmi upośledzonymi i społecznie niedostosowanymi. Na pierwszym po wojnie Kongresie Semaines Internationales d'Etudes pour l'Enfance Victime de la Guerre (SEPEG) w 1945 r. w Zurichu wypowiadała się na temat psychiki dziecka trudnego w okresie wojny. Wrażenia z tego kongresu zamieściła w czasopiśmie „Zdrowie Psychiczne” (R. 1946, nr 1) pt. *Reminiscencje z Kongresu w Szwajcarii — Pierwszy Międzynarodowy Kongres Pomocy Dzieciom — Ofiarom Wojny*.

Na kolejnym kongresie SEPEG, obradującym w Otwocku w roku 1948, wygłosiła referat na temat *Dzieci moralnie zaniedbane przed wojną a obecnie*, opublikowanym następnie w czasopiśmie „Psychologia Wychowawcza” (R. 1948, nr 1—2). W tym samym roku wystąpiła na konferencji w Budapeszcie (Conference International de l'Enseignement) z referatem *Przeżycia wojenne dzieci i metody ich badań*. Brała też udział w obradach kongresu o prawach i obowiązkach młodzieży (UMOSEA) w Evian w 1965 r. oraz w Kongresie UNESCO w Warszawie w roku 1971.

Po przejściu na emeryturę w roku 1953 nie przerwała pracy dydaktycznej, lecz prowadziła wzmoczoną i bardzo urozmaiconą działalność twórczą. Nadal wykładała kryminologię nieletnich w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej i na Wydziale Pedagogicznym UW oraz psychologię wychowawczą na Wydziale Zaocznym UŁ, a także w kilku studiach nauczycielskich i w Państwowej Szkole Medycznej w Łodzi.

Natalia Han-Ilgiewicz działała w rozmaitych organizacjach i towarzystwach: w Związku Nauczycielstwa Polskiego, Polskim Towarzystwie Psy-

chologicznym, Zrzeszeniu Prawników Polskich, Polskim Towarzystwie Higieny Psychiczej, Uniwersytecie Powszechnym dla Rodziców i Towarzystwie Przyjaciół Dzieci. Brała również udział w pracach Rady do Spraw Wychowania Dzieci i Młodzieży przy Łódzkim Komitecie FJN oraz Konsultatywnej Radzie Naukowej Zakładu Poprawczego w Ignacowie (koło Łodzi). Od 1957 r. współpracowała z Radą Społeczną Łódzkiego Domu Kultury oraz Biblioteką Miejską im. L. Waryńskiego, gdzie wygłaszała prelekcje i wykłady.

Głównym nurtem jej zainteresowań była w tym czasie praca naukowo-badawcza i publicystyczna. Na podstawie materiałów zgromadzonych w toku pracy nauczycielskiej opracowała i ogłosiła drukiem 10 książek oraz ponad 50 rozpraw, doniesień naukowych i artykułów w takich czasopismach, jak: „Szkoła Specjalna”, „Rodzina i Szkoła”, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Nowa Szkoła”, „Psychologia Wychowawcza”, „Kwartalnik Pedagogiczny” i in. Dorobek długoletniej pracy pedagogicznej Natalii Han-Ilgiewiczowej mieści się nie tylko w książkach i artykułach. Istotną częścią jej oddziaływań pedagogicznych były z wielką swobodą i urokiem wygłaszane wykłady, interesujące rozmowy i rzeczowe konsultacje. Osobiste kontakty ze studentami i słuchaczami uważała za niezwykle cenne. Dlatego też w ostatnich latach swego życia poświęciła się poradnictwu rodzinnemu.

Za wybitne zasługi dla polskiej pedagogiki otrzymała w 1958 r. tytuł honorowy Zasłużony Nauczyciel PRL. Wysoko ceniła sobie Order Uśmiechu, który otrzymała w 1971 roku.

#### DOROBEK NAUKOWY

Materiał empiryczny do swych rozpraw, artykułów i książek czerpała z wieloletnich doświadczeń praktycznych i badań naukowych. Podczas lektury jej prac, nawet książek popularnonaukowych, czytelnik może dostrzec ogromne bogactwo starannie zgromadzonego i opracowanego materiału. Zdumiewa czytelnika swoboda w przytaczaniu przykładów obserwacji i rezultatów badań. Jest to wynikiem nie tylko jej metody pracy, lecz także przejawem jej osobowości, staranności i systematyczności w doborze materiału badawczego i jego wnikliwej interpretacji.

U podstaw niemal każdej jej książki leży obfity materiał badawczy. Koncepcję typów plastyczności psychicznej (*Niezdolni chłopcy*) oparła na doświadczeniach zdobytych w toku długoletniej praktyki w szkolnictwie specjalnym i zebranych materiale dokumentacyjnym. Obejmował on 1268 przypadków, które zostały dokładnie i starannie przeanalizowane. Charakterystyka 10 chłopców omówiona w tej pracy stanowi tylko konkretną ilustrację twierdzeń i wniosków dotyczących plastyczności psychiki.

W pracy badawczej *Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej*

autorka powołuje się na 873 wywiady przeprowadzone w związku z badaniami sytuacji rodzin oraz na analizę katamnez 360 członków rodzin. Inne jej prace opierają się na równie bogatym materiale źródłowym.

Dużą zaletą wszystkich prac Natalii Ilgiewicz jest sposób omawiania zagadnień w aspekcie kilku płaszczyzn, z uwzględnieniem wiedzy z zakresu prawa, socjologii, pedagogiki i psychologii. Najciekawsze są rozdziały książek, w których przeplatają się elementy wiedzy pedagogicznej i psychologicznej (*Potrzeby psychiczne dziecka; Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne; Dziecko w konflikcie z rodziną*).

Natalia Han-Ilgiewicz była znakomitą popularyzatorką w przedstawianiu problematyki pedagogicznej i psychologicznej. Przykładem może być udostępnienie nauczycielom i rodzicom teorii potrzeb psychicznych dziecka. Kolejne wydania książki *Potrzeby psychiczne dziecka* szybko zniknęły z półek księgarskich, docierając do masowego czytelnika. Był to dla wielu nauczycieli swego rodzaju bestseller z zakresu psychologii. W tej pierwszej popularnonaukowej książce autorka poruszyła problemy zasadniczej wagi. Gorący jej stosunek do zagadnienia rewalidacji dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, wnikanie w ich stany, warunki życia i potrzeby, wysiłki, powodzenia i klęski, różnego rodzaju konflikty z otoczeniem — stanowią o tym, że praca ta budzi żywe zainteresowanie masowego czytelnika. Napisana jest naprawdę popularnie, lecz z nerwem. Wychowawcę zaś czy nauczyciela skłania do poznawania przyczyn różnych niepokojących zachowań i do lepszego zrozumienia wychowanka, sprzyja prowadzeniu pracy profilaktycznej. Książka ta dobrze też służyła pedagogizacji rodziców i społeczeństwa.

#### Z ZAGADNIEN METODOLOGII

Nie mniejszą popularnością i poczytnością cieszyła się praca badawcza Natalii Ilgiewiczowej na temat typów plastyczności psychicznej w diagnostyce szkolnej, pt. *Niezdolni chłopcy*. Kluczowym problemem badawczym było pytanie, czy podatność nieletnich na celowe i zamierzone oddziaływanie wychowawcze jest nieokreślona, czy też wyróżnić w niej można pewne prawidłowości. W zależności od tego, czy w postępowaniu obserwowanych i badanych chłopców, uczniów szkoły specjalnej dla społecznie niedostosowanych, przeważały motywy oparte na wartościach etycznych w czystej postaci, czy wpływ jakiegoś wychowawcy posiadającego duży autorytet, czy też uświadomiony interes osobisty lub podporządkowanie się zwyczajom i nawykowi — autorka w dokonanej przez siebie klasyfikacji typów psychicznych wyróżnia następujące typy: typ ideowy, wyrachowany, wpływowy i nawykowy. Każdy z tych typów wymaga innych zabiegów leczniczo-wychowawczych, zależnie od tego, jakiego rodzaju dóbr duchowych zabrakło danemu dziecku w odpowiednim



okresie jego rozwoju. Praca wychowawcy powinna zatem zmierzać do zrekompensowania i przywrócenia jednostce wykołejonej wartości duchowych, których brak spowodował zniekształcenie jej charakteru.

Przedstawiając wychowawcom ważne i trudne sprawy obserwacji i badań wychowanka niedostosowanego społecznie, autorka nie ogranicza się tylko do wymienienia sposobów poznawania i klasyfikacji osobowości, lecz ukazuje własny warsztat diagnostyczny, liczne narzędzia badawcze oraz sposoby ich stosowania. Można dzięki temu poznać atmosferę towarzyszącą badaniom, która w dużej mierze gwarantuje i przyczynia się do trafności diagnoz.

Metody pracy i warsztat pracy autorki *Nieznosnych chłopców* były bardzo urozmaicone. Han-Ilgiewicz pokazała i poparła przykładami, jakiego rodzaju informacje o wartości diagnostycznej można uzyskać w toku badania dokumentacji szkolnej, obserwacji zachowań w sytuacjach typowych i niezwykłych itp. Niezwykle przydatne i pomocne dla wychowawcy jest wyciąganie wniosków z na pozór drobnych faktów. Na przykład badanie dokumentów szkolnych może ukazać wysiłki, klęski, konflikty, stanowiące początek procesu degradacji moralnej młodego człowieka. Oto bardzo interesujące spostrzeżenia:

„Pochylam się nad stosem teczek indywidualnych moich chłopców, do których zebrałam w różnym czasie wyciągi z dokumentacji szkolnej [...]. Pytania, jakie rodzą się z każdą chwilą medytacji pedagogicznej, można by sformułować jako przeprowadzanie swoistego badania, dotyczącego atmosfery, która wytwarzała się stopniowo dokoła tych trudnych chłopców. Atmosfery, która przyczynia się w znacznej mierze do ich banicji z normalnej społeczności dziecięcej, do przesunięcia ich ze szkoły podstawowej do szkoły specjalnej. Czyjaś kapitulacja, stwierdzenie, że przeszkadzają... demoralizują... nie korzystają..., że wylamują się z ram obowiązującej dyscypliny, że wymykają się spod wpływu osobistego wychowawcy, że wykazują stan zagrożenia [...]. Drobne wycinki z życia chłopców. Z ich przeszłości, zdawać by się mogło — niedługiej, a jednak obfitującej w różne przeżycia. Stanowią one coś w rodzaju biletu wizytowego każdego z wymienionych chłopców. Pozwalają wytworzyć sobie pojęcie o rodzaju konfliktów chłopców z ich otoczeniem”<sup>5</sup>.

Bogactwo wniosków wyciąga autorka ze świadectw szkolnych. Warto je przytoczyć:

„Co możemy dostrzec i zrozumieć na podstawie dokumentacji zawartej w aktach szkolnych i teczkach indywidualnych? Sięgnijmy po cenzurki i świadectwa szkolne z kilku ubiegłych lat. Niektóre są czyste i porządnie złożone. Inne — poplamione i jak gdyby »zużyte« przez wielokrotne demonstrowanie ich komuś. Jeszcze inne zostały zgniecione, jakby w odruchu nagłej pasji, gniewu i protestu, nawet nadarte, lecz później, z jakichś względów życiowych — znów wyprostowane i przechowane. Nie trzeba posiadać zbyt bogatej fantazji, by odtworzyć obraz różnych przeżyć, jakie wywołały te cenzurki u ich właścicieli.

Dalsze studia nad świadectwami szkolnymi polegać będą na zestawieniu i porównaniu ze sobą cenzurek jednego i tego samego chłopca na określonej przestrzeni dziejów szkolnych. Wylania się przypadkowość albo pewne prawidłowości,

<sup>5</sup> *Nieznosni chłopcy...*, s. 27—28.

powtarzające się w ocenach szkolnych: dobrych, dostatecznych i niedostatecznych. Pozwala to na wysunięcie niejednego przypuszczenia"<sup>6</sup>.

Jednakże w opracowywaniu diagnozy nie wgląd w dokumentację jest najważniejszy. Han-Ilgiewiczowa za najlepszą metodę uważa obserwację zachowań młodego człowieka — przejawów właściwości charakterystycznych, tzw. manifestacji obiektywnych.

„Obserwacja procesów życiowych naszego ucznia stanowi zawsze metodę bezkonkurencyjną. Prowadzona systematycznie, wyostrzy spostrzegawczość wychowawcy, uczuli jego postawę wobec zjawisk i przejawów na pozór drugorzędnych i mniej jaskrawych. W istocie swej bywają one właśnie najbardziej symptomatyczne”<sup>7</sup>.

Cenne są dla pedagogów wskazówki dotyczące sposobu pojmowania przez wychowawcę swej roli jako obserwatora: „Znaczną część czasu, jakim rozporządzamy w swej działalności zawodowej, zużyjemy nie na wgląd w dokumentację, lecz na udział w sytuacjach diagnostycznych, uchwytnych bezpośrednio. Z bezpośrednim również, choć przeważnie bezwiednym, udziałem w nich wychowanka”<sup>8</sup>. W postępowaniu wychowawcy nie mniej ważna od podejmowania w porę odpowiednich działań jest umiętność powstrzymania się od interwencji wówczas, kiedy nie jest ona konieczna.

W pracy nad zmianą postaw i zachowań wychowanków należy wykorzystywać specyfikę środowiska, w którym oni przebywają. I tak np. w wychowaniu zbiorowym trzeba zwracać uwagę na stany uczuciowe, odpowiedzialność za powierzone funkcje, sposób wykonywania pracy, odpoczynek, zabawy itp. W dobrym poznaniu wychowanka pomocne są spostrzeżenia wskazujące na: „stopień napięcia w wykonywaniu zadania a łatwość rezygnowania, wytrwałość i ustosunkowanie się do przeszkody i porażki oraz do osób, które się do nich przyczyniły, odruchy zemsty lub wdzięczności, dążenie do sukcesu indywidualnego czy raczej zbiorowego”<sup>9</sup>.

Dużą wagę w poznawaniu dziecka przywiązuje Han-Ilgiewiczowa do momentów epizodycznych, których przeciętny obserwator nie dostrzega, i umie z nich wysuwać wiele wniosków. Przykładów tego rodzaju dostarczają wszystkie jej książki. Uważa, iż „nauczyciel-wychowawca rozporządza szeroką gamą możliwości, jakich nie posiada pracownik poradni. Nie budząc nieufnej czujności dziecka, jest on w stanie dać mu takie lub inne zlecenie, zastosować jawną lub dyskretną interwencję, wypróbować skuteczność środków aprobaty lub dezaprobaty”. Dlatego wychowawca ma łatwość przeprowadzenia eksperymentu naturalnego, bardzo przydatnego w pracach diagnostycznych. Możliwości takich natomiast nie posiada psycholog tylko badający dziecko.

<sup>6</sup> *Jw.*, s. 39.

<sup>7</sup> *Jw.*, s. 58.

<sup>8</sup> *Jw.*, s. 61.

<sup>9</sup> *Jw.*, s. 61.

Wielkie znaczenie ma wywiad środowiskowy. Dla postawienia trafnej diagnozy jest niezbędna orientacja w różnych sprawach i problemach z życia nieletniego. „Zagadnienia środowiskowe można uważać za centralny punkt zarówno w zakresie wiedzy o dziecku, jak dla dalszego planowania naszej pracy wychowawczej. Młodej jednostki ludzkiej, rosnącej, rozwijającej się, nieustannie czymś zaabsorbowanej, podlegającej najróżniejszym wpływom i oddziaływaniom, nie sposób zrozumieć bez uwzględnienia jej zaplecza terenowego”<sup>10</sup>.

Do poznania i zrozumienia człowieka, specyfiki jego losu niezbędna jest dokładna znajomość jego biografii. Przy tym nie same zdarzenia, lecz ich psychiczne przeżywanie wywiera nieprzemijający wpływ na charakter człowieka. Dramaty dziecka często kryją się za faktem, który nam się wydaje mało ważny. Decydujący jest zawsze koloryt osobistego przeżycia, a nie obiektywna waga gatunkowa:

„Najwyższym zadaniem interpretacji indywidualnej, podjętej w aspekcie rewalidacyjnym — jest dokonanie oceny całokształtu warunków mających wpływ na normalny lub niepożądany rozwój osobowości naszego wychowanka. Wreszcie — i to wydaje się najbardziej istotne, iż interpretacja indywidualna miała na celu ustalenie najlepszych cech w psychice wychowanka. Nie negatywy, lecz pozytywy decydują o perspektywach rozwojowych. Tak pojęta interpretacja ułatwi wychowawcy znalezienie śladów zahamowań i traumatyzmów. Dopiero wtedy zarysują się niki kontury minionych prób wyprostowania się, poprawy, zawrócenia się ze złe obranej drogi. Próby te mogły się nie udać. Zostawiły jednak ślad, który da się odłtryć, regenerować i wykorzystać”<sup>11</sup>.

Tego rodzaju interpretacja problemowa zawiera w sobie elementy wychowawcze i naukowe. Mamy tu do czynienia z zagadnieniami z pogranicza diagnostyki i terapii, której poświęcona była cała działalność praktyczna i teoretyczna prof. Ilgiewiczowej.

#### PROBLEMY REWALIDACJI I RESOCJALIZACJI

W książce *Potrzeby psychiczne dziecka* Han-Ilgiewiczowa położyła zasadniczy nacisk na wczesne momenty etiologii wykołejenia, związane z niezaspokojeniem potrzeb dziecka. Elementy działań diagnostycznych, dostępnych nauczycielowi-wychowawcy, przedstawiła w *Nieznośnych chłopcach*, a w pracy *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne* dała popularny przegląd poczynań rewalidacyjnych. Zasadnicze tezy tej pracy są następujące:

a) Na wykołejenie się i niedostosowanie społeczne młodzieży i na powstawanie trudności wychowawczych składa się wiele czynników.

b) Czynniki te nie są od siebie niezależne, izolowane, lecz tworzą pewną całość — złączoną, ciągłą i dynamiczną.

c) Nauczyciel czy pracownik poradni psychologicznej, dobierając odpowiednie posunięcia terapeutyczne czy zabiegi wychowawcze, musi

<sup>10</sup> J.w., s. 90.

<sup>11</sup> J.w., s. 202—203.

brać pod uwagę nie tylko specyfikę wad nieletniego, lecz także ich genezę.

d) Terapią obejmować należy nie tylko młodego, potrzebującego pomocy człowieka, ale również grupę, do której należy, i środowisko.

W książce *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne* aspekt praktyczny dominuje nad teoretycznym. Została ona poświęcona nauczycielowi polskiemu, który sens swej pracy widzi nie tylko w nauczaniu, ale przede wszystkim w urabianiu charakteru i osobowości wychowanka. Autorka wychodzi bowiem z założenia, że osoba charakterologicznie zdrowa jest bardziej społecznie użyteczna niż ta, która posiada duże wiadomości, lecz wykazuje braki osobowościowe. Mamy tu prezentowaną tezę, że każda trudność wywodzi się z określonych wad charakteru. Powstają one na skutek zachwianej interakcji (współdziałania) psychicznej pomiędzy jednostką a rodziną, szkołą a społeczeństwem. Przejawiają się w trzech zasadniczych płaszczyznach, tzn. w sferze kontaktów, w sferze aktywności i w postaci dysharmonii psychicznej. Wady charakteru odzwierciedlają się w braku zdolności do kontaktowania się lub też w nadmiernym pragnieniu kontaktu, w niedostatecznej aktywności albo wadliwym jej ukierunkowaniu — w konfliktach.

Wyróżnienie trzech podstawowych płaszczyzn defektów charakteru ma ogromne znaczenie, ponieważ stanowi pierwszą w naszej literaturze próbę ich klasyfikacji według jednej określonej zasady. Ułatwia to zarówno wychowawcy, jak i wychowankowi dostrzeganie wad charakteru i stosowanie odpowiednich zabiegów psychoterapeutycznych. Zastrzegając się, że metody uniwersalne nie istnieją, gdyż powodzenie rewalidacji uzależnione jest od wielu czynników i indywidualnego ustosunkowania się do jednostki i otoczenia, autorka dzieli metody rewalidacyjne na trzy grupy: likwidujące i symptomatologiczne, pedagogiczne, w ścisłym sensie tego słowa, oraz scalające.

Pierwsze z nich prowadzą do szybkiego usuwania niepożądanych objawów zachowania się wychowanka, nastawione są na efektywność oddziaływania, nie zaś na rzeczywistą, głęboką i trwałą rewalidację charakteru. Do metod tych zaliczamy: terror, despotyczną perswazję, narkoterapię i hipnozę oraz powodujący okresową ulgę relaks, a także metodę wstrząsu. Do tych dwu ostatnich zabiegów symptomatologicznych Ilgiewiczowa odnosi się na ogół pozytywnie. „Metody tzw. likwidujące stanowią jedynie wstęp do dalszej kuracji. Stosujemy je w celu zapobiegania niepożądanym skutkom pewnych objawów. Posługujemy się nimi również w zamiarach częściowo diagnostycznych. Udane leczenie wzmacnia zaufanie pacjenta do kuracji. Nie omieszkamy też jednak poinformować go, że istotne wyleczenie leży w innej płaszczyźnie, wymaga aktywnego współdziałania z jego strony oraz należytego ustosunkowania się do własnej osobowości i jej rozwoju”<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne* s. 216.

Metody pedagogiczne mają na celu aktywizację psychiki nieletniego, oddziałując na całą osobowość (posunięcia pobudzające lub hamujące czynności psychiczne). Zaliczamy do nich: metodę dobrego przykładu, tzw. kumulację stanów dodatnich, polegającą na dostarczaniu pacjentowi przeżyć o zabarwieniu dodatnim, metodę odreagowywania (szczególnie przydatną przy leczeniu urazu), ergoterapię, posunięcia kompensacyjne, wyrównujące nie zaspokojone dotychczas potrzeby pacjenta, leczenie klimatyczno-środowiskowe i metody leczniczo-słowne.

Najtrudniejsze w zastosowaniu są metody scalające, wymagają bowiem dobrej znajomości psychologii. Należy je stosować w rewalidacji zawitych i skomplikowanych niedoborów charakteru, objawiających się w dysharmonii psychologicznej. Do grupy tej należą: stosowana przez autorkę z dużym powodzeniem metoda unii aktywnej i metoda kryzysu F. Künkla. Sposób stosowania tych metod wymaga twórczego zaangażowania wychowawcy i psychoterapeuty w odbywający się proces rewalidacyjny. Nie krępują one inicjatywy wychowawcy, lecz ją pobudzają i pozwalają na daleko idącą samodzielność.

Pierwsza w naszym piśmiennictwie praca z dziedziny kryminologii nieletnich, *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*, poświęcona jest przede wszystkim analizie czynu niezgodnego z normą, zagadnieniom dotyczącym sprawcy tego czynu oraz przeciwdziałaniu, zapobieganiu i resocjalizacji; ukazuje zagadnienie konfliktu dziecka z prawem karnym w wielorakich aspektach. Początkowo był to powielony skrypt wykładów, który po uzupełnieniu stał się podręcznikiem uniwersyteckim. Korzystały z niego liczne pokolenia wychowawców zakładów wychowawczo-poprawczych i sędziów dla nieletnich. W pracy sformułowana została teza, że zakłady zamknięte stanowią zło konieczne, do którego należy sięgać w przypadkach wyjątkowych, a na pierwszy plan należy wysunąć celową akcję profilaktyczną. Ta na pozór specjalistyczna książka jest bardzo popularna wśród nauczycieli.

Konflikty dziecka z prawem karnym zaczynają się na długo przed popełnieniem przestępstwa, a początki ich sięgają niekiedy wczesnego dzieciństwa. Od wykrycia ich w porę zależy skuteczność działań zapobiegawczych. Przyczyny przestępczości nieletnich mają często uwarunkowania społeczne. Z tego wynika postulat, aby społeczeństwo brało udział w przeciwdziałaniu i zapobieganiu przestępczości. Wymaga to zarówno pedagogizacji całego społeczeństwa, jak i ujednoczonych działań wychowawczych, podejmowanych przez różne instytucje i organizacje.

Głosząc takie hasła, N. Ilgiewiczowa wydatnie pomagała w nowym spojrzeniu na problem przestępczości, urabiała dla prawidłowej resocjalizacji nieletnich podatny grunt i budziła zrozumienie. Jej wykłady cieszyły się dużą frekwencją studentów, a publikacje zjednywały dla pedagogiki resocjalizacyjnej wielu aktywistów, którzy podejmowali obowiązki społecznych kuratorów dla nieletnich. Książki i publikacje zaś

przyczyniały się do upowszechniania właściwej postawy, życzliwego i rozumnego traktowania wychowanków podsądnych, w tym również młodzieży, która znalazła się w sytuacji przedkryminalnej czy też postkryminalnej.

#### REWALIDACJA RODZIN

Od 1946 r. Natalia Ilgiewiczowa pracowała nad zagadnieniem więzi rodzinnej i roli, jaką odgrywa ona w resocjalizacji jednostek społecznie niedostosowanych. Szczególnie interesowała się rodzicami potrzebującymi oparcia i pomocy. Stwierdziła, że wychowankowie o wiele łatwiej i trwalej przyswajają sobie takie zasady i normy, które zostały im przekazane w sposób pośredni, nie były do nich kierowane imiennie, nie miały formy nakazów i zakazów. Skala takich oddziaływań, jak wynika z prac pt. *Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej* oraz *Konflikty rodzinne*, jest bardzo rozległa i obejmuje m. in. klimat psychiczny środowiska, dyskretny przykład, życzliwą uwagę wypowiedzianą jakby mimochodem, opowiadania o tematyce zbliżonej do aktualnych przeżyć dziecka, widowiska teatralne, filmowe i telewizyjne, słuchowisko radiowe, właściwie dobraną lekturę, gry towarzyskie oraz inscenizacje. Autorka stwierdza zależność między siłą więzi rodzinnej a wykołajeniem i efektami resocjalizacji. Silniej wpływa ona na proces wychowawczy niż takie czynniki, jak poziom inteligencji, sytuacja ekonomiczna i ekologiczna, poziom wykształcenia, wybór zawodu, a nawet sytuacja szkolna.

Dlatego problem pedagogizacji rodzin ma tak wielkie znaczenie:

„Więź rodzinna nadwężona bywa przeważnie nie tylko przez same fakty, czyny niepożądane lub przypadkowe. Głównym źródłem zła jest przeważnie rezygnacja członków zagrożonej rodziny z istniejących możliwości podjęcia wysiłku do jej ulepszenia i uzdrowienia. Niedomagania więzi rodzinnej są przede wszystkim symptomami głębszych niedomagań wśród członków danej rodziny. Rodzina jako zasadnicza komórka społeczna może niekiedy ulec różnego rodzaju skrzywieniom i odchyleniom. Może też przeżywać fazy alienacji we własnych środowiskach społecznych, zubożenia na sprawy społeczne, wrogości w stosunku do praworządności i kultury ogólnej, różne formy sfrustrowania. Kontakty takiej rodziny ze społeczeństwem stopniowo się ograniczają. Zwęża się pole świadomości i wspólnych zainteresowań. Na ich miejsce powstawać mogą zainteresowania inne, partykularne, do których nie bywają dopuszczani pozostali członkowie danej rodziny. Najpóźniej (choć może się niekiedy wydawać, że jest inaczej) rodzina traci zainteresowanie własnym dzieckiem, jego losami, jego sytuacją społeczną. Pedagogika rewalidacyjna przykładą największą wagę do tego, by nie pozwolić tym zainteresowaniom zaniknąć zupełnie. Dlatego jednym z zasadniczych postulatów jest równoczesne zharmonizowanie oddziaływania na dzieci i na rodziców. Oddziaływanie mające na celu zbliżenie się ich, umocnienie i sublimację więzi rodzinnej”<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> *Spoleczne wychowanie rodziców w ramach wychowania rewalidacyjnego ich dzieci*, „Szkoła Specjalna”, 1966, nr 2.

Klamrą spinającą wszystkie prace Han-Ilgiewiczowej są wskazówki, porady i sugestie, jak zapobiegać sytuacjom konfliktowym i dbać o właściwą atmosferę w rodzinie.

Studiami nad nieletnimi, nad rodziną, wypracowaniem metod resocjalizacji i psychoterapii zdobyła sobie Natalia Han-Ilgiewiczowa poczesną pozycję naukową. Była znaną i uznaną uczoną, znakomitą pisarką i popularyzatorką pedagogiki, wychowawczynią kadry pedagogicznej dla zakładów wychowawczych i poprawczych oraz sędziów dla nieletnich. Te nurty działalności — naukowej, pisarskiej i dydaktycznej — łączyła z wielką miłością do młodzieży niedostosowanej społecznie, wiarą w możliwość jej resocjalizacji i chęcią pomocy zarówno dzieciom, jak i rodzicom. Zmarła 13 VIII 1978 r. w Łodzi.

#### BIBLIOGRAFIA PRAC NATALII HAN-ILGIEWICZ

##### A. Druki zwarte

- Niecznośni chłopcy. Typy plastyeczności psychicznej w diagnostyce szkolnej. Warszawa 1958 PZWS; wyd. II. 1960.  
 Potrzeby psychiczne dziecka. Warszawa 1959 PZWS; wyd. II 1961, wyd. III 1963.  
 Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne. Warszawa 1961 PZWS.  
 W naszej szkole. Reminiscencje o warszawskiej szkole dla chłopców społecznie niedostosowanych. Warszawa 1962 PZWS.  
 Dziecko w konflikcie z prawem karnym. Warszawa 1965 PZWS.  
 Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej. Warszawa 1966 PWN.  
 W poszukiwaniu dróg resocjalizacji. Warszawa 1967 PWN.  
 Dziecko w konflikcie z rodziną. Warszawa 1967 Nasza Księgarnia; wyd. II; 1976; wyd. III, 1978.  
 Gawędy o wychowaniu. Warszawa 1970 Nasza Księgarnia.  
 Mozalkowe ścieżki. Warszawa 1970 Nasza Księgarnia.

##### B. Artykuły i rozprawy

- Ze szkoły dla moralnie zaniedbanych chłopców. *Szkola Specjalna* 1926 nr 1.  
 Kształcenie wyobraźni u dziecka ociemniałego. *Szkola Specjalna* 1926 nr 2.  
 Psychopedagogika dzieci moralnie upośledzonych. *Szkola Specjalna* 1929 nr 3 i 4.  
 Specyficzne rysy dzieci moralnie zaniedbanych. *Szkola Specjalna* 1930 nr 3.  
 Godzina w Probation Office w Londynie. *Szkola Specjalna* 1930 nr 1.  
 Opieka nad dziećmi i młodzieżą moralnie zaniedbaną w Austrii. *Szkola Specjalna* 1929/30 nr 2.  
 Dziecko trudne w Szwajcarii. *Szkola Specjalna* 1929/30 nr 4.  
 W brukselskim sądzie dla nieletnich. *Szkola Specjalna* 1929/30 nr 4.  
 Kurs postępowania z dziećmi trudnymi, nerwowymi i występnyymi w Londynie. *Szkola Specjalna* 1930/31 nr 4.  
 Dziecko krnąbrne i brutalne. *Szkola Specjalna* 1932 nr 4.  
 Teczka indywidualna (metoda zbierania materiału obserwacyjnego). *Szkola Specjalna* 1933/34 nr 1.  
 Konflikt dziecka z rodziną. Poznajemy warunki życia dziecka. Praca zbiorowa

- Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Tow. im. Józefy Joteyko, Warszawa 1934.
- Zagadnienie kłamstwa w szkole dla moralnie zaniedbanych, *Szkola Specjalna* 1934/35 nr 2, 3 i 4.
- Kradzież dzieci a szkoła specjalna, *Szkola Specjalna* 1935/36 nr 1.
- Nieprzewidziane (z psychologii zbiorowej uczniów w szkole specjalnej), *Szkola Specjalna* 1937 nr 3.
- Reminiscencje z Kongresu w Szwajcarii (Pierwszy Międzynarodowy Kongres Pomocy Dzieciom — Ofiarom Wojny), *Zdrowie Psychiczne* 1946 nr 1.
- W sprawie przestępców nieletnich, *Służba Społeczna* 1946 nr 1—4.
- Zwalczanie przestępczości nieletnich w Szwajcarii, *Szkola Specjalna* 1946/47 nr 1—4.
- Uczeń leniwy, *Życie Szkoły* 1947 nr 1—2.
- Dzieci moralnie zaniedbane przed wojną a obecnie, *Psychologia Wychowawcza* 1948 nr 1—2.
- Immunitet psychiczny i jego rola w pedagogice leczniczej, *Szkola Specjalna* 1957 nr 3.
- Jean Toulemonde, Les inquietes, *Szkola Specjalna* 1975 nr 4.
- Karać czy zapobiegać, *Rodzina i Szkoła* 1960 nr 10.
- Cisza i spokój w życiu dziecka, *Rodzina i Szkoła* 1960 nr 1.
- Kontakt dziecka z przyrodą, *Rodzina i Szkoła* 1960 nr 12.
- Zagadnienie regulaminu zakładu wychowawczego, *Szkola Specjalna* 1961 nr 1.
- Spełniony obowiązek, *Rodzina i Szkoła* 1961 nr 2.
- Radość w życiu dziecka, *Rodzina i Szkoła* 1961 nr 3.
- Potrzeba i sztuka wypoczynku, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1961 nr 5.
- Przeżycie winy u dziecka, *Rodzina i Szkoła* 1961 nr 6.
- Problem radości w wychowaniu, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1962 nr 6.
- Sytuacje trudne w życiu dziecka, *Rodzina i Szkoła* 1962 nr 10.
- O właściwy rytm dnia dziecka, *Rodzina i Szkoła* 1963 nr 2.
- O tradycji w wychowaniu, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1963 nr 5.
- Głos w dyskusji nad komisjami wychowawczymi przy szkołach, *Zagadnienia Karo-Administrcyjne* 1964 nr 5.
- O roli kuratora przy Sądzie dla Nieletnich, *Biuletyn Sądownictwa dla Nieletnich* 1964 nr 4.
- Więź rodzinna u młodzieży społecznie niedostosowanej, Materiały do nauczania psychologii pod red. L. Wołoszynowej, Warszawa 1965 PWN.
- Problem indywidualizacji w wychowaniu, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1965 nr 10.
- Refleksje pedagoga na temat wychowania młodzieży niedostosowanej, *Nowa Szkoła* 1964 nr 7/8.
- Spoleczne wychowanie rodziców w ramach wychowania rewalidacyjnego ich dzieci, *Szkola Specjalna* 1966 nr 2.
- Korepetycje, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1966 nr 4.
- Refleksje na temat „wizji świata” Bertolinięgo w świetle praktyki resocjalizacyjnej, *Szkola Specjalna* 1966 nr 3.
- Z zagadnień charakterologicznych (na marginesie prac André Gall i Gaston Berger), *Szkola Specjalna* 1969 1—2.
- Dziecko w konflikcie z rodziną, *Rodzina i Szkoła* 1969 nr 10.
- Prawo dziecka do głosu, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1967 nr 9.
- O lepsze zaspokojenie potrzeb dziecka, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1967 nr 5.
- Refleksje o resocjalizacji rodzin wychowanków domów dziecka, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1969 nr 5.
- Trudny przypadek, *Rodzina i Szkoła* 1969 nr 5.



- Jak to naprawimy? *Rodzina i Szkoła* 1969 nr 11.
- Z problematyki resocjalizacji rodzin wychowanków domów dziecka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969 nr 2.
- Aby dziecko nie było w konflikcie ze szkołą. *Nowa Szkoła* 1969 nr 6.
- Uczeń trudny istota wciąż nie znana. *Nowa Szkoła* 1971 nr 6.
- Prawidłowy i nieprawidłowy układ stosunków w rodzinie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1970 nr 5.
- Kilka uwag o zjawisku wychowalności. *Szkoła Specjalna* 1971 nr 1.
- Racjonalny budżet czasu podstawowym warunkiem zdrowia psychicznego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1973 nr 3.
- Audycje radiowe ku czci Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna* 1977 nr 3.
- Z doświadczeń łódzkiej szkoły dla chłopców społecznie niedostosowanych. *Szkoła Specjalna* 1977 nr 2.

STANISŁAW BENDKOWSKI  
Warszawa

## MATERIAŁY

TADEUSZ ZIENKIEWICZ  
Olsztyn

### JAN BRZESZCZYŃSKI I JEGO „PRZYJACIEL DZIATEK”

27 marca 1946 roku odbył się w Bartoszycach pogrzeb, który — jak pisano w „Wiadomościach Mazurskich” — stał się manifestacją narodową. Udział w niej wzięli mieszkańcy miasta, młodzież, przedstawiciele organizacji społecznych, władz wojewódzkich, powiatu i miasta, rodzina, przyjaciele. Zmarłego żegnano odśpiewaniem *Roty*, a „pieśń polską, którą tak gorąco ukochał za życia, była ostatnim akordem, melodią pożegnania z ziemią mazurską i warmińską, narodem i Polską”.

Tak chowano Jana Brzeszczyńskiego, ówczesnego pracownika administracji polskiej, zastępcę burmistrza w Bartoszycach i jak powiedział w swej mowie pożegnalnej przedstawiciel starostwa — wielkiego Polaka.



Jan Brzeszczyński

Był Jan Brzeszczyński działaczem polskiego ruchu oświatowego, kompozytorem, poetą i pisarzem, redaktorem, a przede wszystkim nauczycielem, i to nauczycielem z powołania, jeśli rozumieć przez to pojęcie umiłowanie swego zawodu i miłość do dziecka. Był nauczycielem świadomym roli swego zawodu na Warmii i Mazurach w budzeniu i pogłębianiu świadomości narodowej wśród najbardziej zagrożonej i podatnej na germanizację części społeczeństwa polskiego — dzieci i młodzieży warmińskiej.

W takim to kontekście należy również mówić o całej niemal działalności Jana Brzeszczyńskiego jako redaktora „Przyjaciela Dziełek”. Ten wszechstronnie uzdolniony człowiek posiadał cechy wymagane lub pożądane u ówczesnego nauczyciela szkoły ludowej, a szczególnie przydatne u nauczyciela mieszkającego na Warmii: grał on bowiem na kilku instrumentach, jego zdolności umożliwiały mu kierowanie zespołami chóralnymi i teatralnymi, cechowały go umiejętność i talent przekazywania i popularyzowania wiedzy, umiał nawiązywać kontakty ze środowiskiem, zdobyć jego zaufanie. Był więc pedagogiem pełniącym nie tylko funkcje szkolne. Jeszcze bogatsza i donioślejsza była jego działalność pozaszkolna. Staje się to zrozumiałe, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż był przecież nauczycielem szkoły niemieckiej.

Jan Brzeszczyński urodził się 21 III 1873 r.<sup>1</sup> w Skomentnie (pow. Elk) w rodzinie krawca. Ojciec postanowił kształcić uzdolnionego muzycznie syna i posłał go do Seminarium Nauczycielskiego w Braniewie. Jan Brzeszczyński ukończył Seminarium i w roku 1895 został nauczycielem szkoły niemieckiej w Gietrzwałdzie, w wiosce będącej przez wiele lat silnym ośrodkiem polskości. Nie był Brzeszczyński jednak posłusznym urzędnikiem — od początku swej pracy stał się żarliwym działaczem ruchu polskiego, krzewił polskość, uczył młodzież polskich pieśni, a wcześniej, bo już w roku 1891, założył w Barczewie amatorski zespół teatralny. Szykanowany przez władze niemieckie, przenoszony był kolejno do szkół w różnych miejscowościach na terenie Warmii. Mieszkańcy Gietrzwałdu, Gryźlin, Nagład, Przekopu i Gronit pamiętają go jako prawego człowieka, dobrego nauczyciela i wychowawcę, serdecznego przyjaciela Polaków. Jego liczni uczniowie stawali się niejednokrotnie działaczami ruchu polskiego na Warmii.

Gdy w roku 1918 upadły cesarskie Niemcy, Jan Brzeszczyński — zgodnie z wolą rodziców — zaczął uczyć dzieci w Gronitach języka polskiego. Prowadził też chóry polskie w Naterakach, Dajtkach, Tomaszkowie, dyrygował słynnym chórem „Lutnia” w Olsztynie. Władze niemieckie chciały usunąć go z terenu plebiscytowego. Doradzano mu, by wyprowadzić się do Polski, napadano na niego, gdy wracał do domu, nakłaniano do działalności w komórce Heimatdienstu, starano się go przeku-

<sup>1</sup> Inne źródła podają datę 21 VI 1873 roku.



# Przyjaciel Dziełek

Dodatek tygodniowy  
do „Gazety Olsztyńskiej”.

Redaktor: Jan Brzeźczyński z Goniń.

Dopuszczę działkomiść do mnie a nie wzbraniam  
im, albowiem takich jest królestwo niebieskie.

Nr. 12

Olsztyn, dnia 23. marca 1924 r.

Rok III

## Jalnużna myśli.

Mój Piotrusiu! Nie mam grosza,  
Bom i mały i ubogi;  
Ale siądźmy sobie razem  
Na tym wzgórkku koło drogi.  
Ja z księżeczki mojej nowej  
Przeczytam ci powieść sławną,  
Sławną powieść o tych czasach,  
Co minęły, przeszły dawno.  
Pokaże ci na obrazku  
Takich mężów i rycerzy,  
Aż ci w główkę najdzie blasku,  
Aż serduszko ci uderzy!  
Opowiem ci różne rzeczy  
O tych polach, o tym niebie,  
O tych naszych żytnych kłosach,  
Co tu rosą wedle ciebie.  
Opowiem ci o tych lasach,  
Co na straży szumiąc stoją,  
O tych rzekach, modrych, bystrych,  
Co nam byli nasze poją.  
Potym sobie zaśpiewamy,  
Aż głos pójdzie na pół milii  
I będzie nam w sercu błogo,  
Żeśmy taki dzień przżyli.  
Marja Konopnicka.

pić. Próby te nie powiodły się. O postawie Brzeszczyńskiego świadczy fakt sprawowania przez niego funkcji męża zaufania w czasie plebiscytu oraz jego udział w zlocie chórów w Gietrzwałdzie w dn. 29 VI 1920 r., gdzie dyrygował śpiewem kilkutyśięcznych rzesz młodzieży. W okresie przygotowań do zlotu Brzeszczyński poznał Marię Zientara-Malewską, która w książce pt. *Działacze spod znaku Rodła* wspomina, iż wywodził on z młodzieżą kilka pieśni, m. in. utwór na cztery głosy *Na Wawel, na Wawel...* „Byłam zdziwiona — pisze dalej autorka — że ten niemiecki nauczyciel z Gronit był takim gorliwym Polakiem”.

Po przegranej plebiscycie Jan Brzeszczyński został jednym ze współzałożycieli Związku Polaków w Prusach Wschodnich (członkiem Komitetu Centralnego), należał do tzw. Patronatu nad Szkolnictwem, a następnie pełnił stanowisko wiceprezesa Polsko-Katolickiego Towarzystwa Szkolnego (do roku 1926). Pozostał jednak nadal nauczycielem dzieci warmińskich w niemieckiej szkole (wszystkie szkoły i kursy polskie po przegranej plebiscycie zostały zamknięte). Chciał jednak uczyć po polsku i taką możliwość dała mu „Gazeta Olsztyńska”, wydając dodatek pt. „Przyjaciel Dziełek”.

W dniu 8 I 1922 wraz z nr 6 „Gazety Olsztyńskiej” ukazał się pierwszy numer tego dodatku, drukowanego na połowie trzeciej i czwartej kolumny „Gazety”. Umiejscowienie dodatku w gazecie oraz ciągła numeracja stron umożliwiły młodemu czytelnikom kompletowanie swego pi-semka (w zbiorach archiwalnych spotyka się numery „Gazety Olsztyńskiej” z wyciętym „Przyjacielem Dziełek”). Dodatek ten ukazywał się do 26 X 1926 roku. Początkowo regularnie, co niedzielę (rzadziej w innym dniu tygodnia), a już od roku 1925 rzadko — tak np. nr 6 nosi datę 16 kwietnia. Jeśli mówimy o tym okresie działalności Jana Brzeszczyńskiego jako redaktora, to należy pamiętać, że był to okres bardzo trudny dla niego również i ze względów osobistych. W dn. 27 VI 1923 r. nałożono nań wysoką karę pieniężną za nauczanie dzieci po polsku, a 13 IX tegoż roku otrzymał polecenie przeniesienia się (bez adnotacji: „w interesie służby”, a więc na własny koszt) do Westfalii. W piśmie odwoławczym z 13 X, skierowanym do Ministerstwa Oświaty, Brzeszczyński opisał szykany i prześladowania, jakie go spotykały, odpierał zarzuty, iż jako nauczyciel osiąga bardzo niskie wyniki w szkole. Od tego czasu zaczęła się walka Brzeszczyńskiego z władzami rejencji, trwająca cztery lata.

Za odmowę wykonania polecenia służbowego, nakazującego stawienie się do pracy w Westfalii do dn. 20.XII.1923 r., Brzeszczyński, wyrokiem sądu dyscyplinarnego z dn. 15 III 1924 r., został zwolniony z pracy i eksmitowany z mieszkania w Gronitach. Znalazł się wówczas wraz z liczną rodziną bez mieszkania i środków do życia. Maria Zientara-Malewska wspomina: „Byłam wtedy w Gronitach, gdy Brzeszczyńscy otrzymali nakaz opuszczenia mieszkania w szkole. Bieda zaglądała im w oczy. Zabili jedyną krowę, potem zlikwidowali mieszkanie i przenieśli się do

małego domku w Barczewku. Na utrzymanie licznej rodziny łożyła najstarsza córka Klara Malewska, pracująca w biurze Związku Polaków w Olsztynie". Należy dodać, że władze administracyjne nie wyraziły początkowo zgody na zamieszkanie Brzeszczyńskich w Barczewku, twierdząc, że rodzina ta stanie się ciężarem dla gminy. Dopiero gwarancja Banku Ludowego w Olsztynie, a następnie udzielane przez kilka lat pożyczki pomogły rozwiązać trudną sytuację rodziny. Trzeba znać te fakty, by zrozumieć, ile kryje się tragedii w małej zmianie w podtytule czasopisma „Przyjaciół Dzieci”, gdy zamiast nadruku: „Redaktor: Jan Brzeszczyński z Gronit”, pojawiają się w roku 1925 nowe słowa „Redaktor: Jan Brzeszczyński ze St. Wartemborka” (Barczewka).

Dodatek redagowany przez Jana Brzeszczyńskiego odegrał ważną rolę w utrzymaniu i pogłębieniu świadomości narodowej dzieci warmińskich. Wykorzystywanie czasopism do nauki w domu znane było w zaborze pruskim już w wieku XIX. Na Mazurach czasopismo „Mazur” (i dodatek „Przyjaciół Rodziny”) drukowało nie tylko hasła wzywające rodziców do uczenia dzieci w domu, ale i zamieszczało wskazówki metodyczne i teksty, służące do nauki czytania i pisania po polsku.

Jan Brzeszczyński posunął się dalej od swych poprzedników, kierował bowiem stale procesem nauczania, dostarczając regularnie materiałów dydaktycznych do systematycznej nauki kilku przedmiotów wchodzących w skład programu, głównie w zakresie nauczania początkowego. Pisze się nieraz, że „Przyjaciół Dzieci” miał charakter elementarza. Jest to stwierdzenie słuszne, ale odnosi się tylko do roku 1922 i kilku numerów z roku 1923, i to nie do całości czasopisma. Początkowo (w roku 1922) Jan Brzeszczyński dobierał odpowiednie teksty (wraz z uzupełnieniami metodycznymi) oddzielnie dla dzieci najmłodszych, oddzielnie dla średnich i starszych. Nauka dla pierwszej grupy odbywać się miała według elementarza stosowanego przez górnośląskich nauczycieli. Brzeszczyński zachęcał do zaopatrywania się w ten elementarz, a przy ćwiczeniach podawał nawet strony.

W roku następnym wskazywał już podział na lekcje i teksty do czytania. Lekcje przeznaczone były głównie dla dzieci grupy średniej, starsi natomiast mogli zaznajamiać się z dziejami narodu, napisanymi w formie gawędy, czy z opowiadaniem; później drukowano dla nich fragmenty *Konrada Wallenroda*, *Pana Tadeusza*, wiersze wielu poetów. Z czasem wspomniany wyżej podział zanika.

Pisemko Jana Brzeszczyńskiego spełniło swą rolę w utrzymaniu polskości, o czym świadczą listy dzieci do Redakcji. Zadanie to musiało rzutować na koncepcję samego pisemka, na dobór tekstów. Na plan pierwszy wysuwał Brzeszczyński kształcenie umiejętności czytania i pisania po polsku oraz rozwijanie języka. Spotykamy więc w pisemku różnorodne teksty do czytania oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu (polecenia pod tekstami), poprawnego wysławiania się oraz ćwiczenia

gramatyczne i ortograficzne. Zamieszczał też sporo wiadomości z przyrody martwej i żywej, które podawał w sposób ciekawy i dostępny, ale i te wiadomości służyły również do różnorodnych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Pisemko przybliżało też dzieciom warmińskim Polskę, zaznajamiała z jej miastami, roślinnością, światem zwierzęcym, przeszłością, z utworami literackimi Asnyka, Kochanowskiego, Konopnickiej, Krasickiego, Lenartowicza, Mickiewicza, Pola, Syrokomli, Staffa, a z twórców regionalnych — z utworami Marii Zientary i redaktora pisma.

W roku 1926 „Przyjaciel Dziełek” przestał się ukazywać. Kontakt z młodzieżą utrzymywał J. Brzeszczyński zamieszczając w kilku numerach „Życia Młodzieży” (dodatku do „Gazety Olsztyńskiej”, będącego w zasadzie samodzielnym pismem) artykuły historyczne z przeszłości Prus. W roku 1926 w „Kalendarzu dla Mazurów” wydrukował kilka utworów, m. in. *Hejnał mazurski* (wraz z nutami). Przyczyna dalszego milczenia Jana Brzeszczyńskiego jest jasna. W roku 1926 wygrał wprawdzie proces z rejencją, która musiała pokryć wszelkie koszty sądowe i wypłacić Brzeszczyńskiemu pobory za 4 lata wstecz<sup>2</sup>, ale musiał wyjechać na 2 lata do Niemiec. Powrócił na swe dawne tereny jako emerytowany nauczyciel i osiadł w Barczewku.

Koncepcję kierowania systematyczną nauką dzieci w domu, którą wypracował i realizował Brzeszczyński, kontynuowała „Gazeta Olsztyńska” w latach 30-tych, wydając dodatek „Kącik dla dzieci”, zawierający nie tylko historyjki obrazkowe, opowiadania, wierszyki, ale i systematyczne lekcje języka polskiego.

Jak wspominają żyjący dziś działacze warmińscy, w latach wojny Jan Brzeszczyński zawsze wierzył, że dni panowania hitlerowskiego są policzone i że będzie mógł pracować dla Polski. Już wiosną 1945 r. zgłosił się do pracy w starostwie w Bartoszycach, lecz żył w wolnej Polsce zaledwie rok.

<sup>2</sup> W roku 1926 w sprawie Brzeszczyńskiego interweniował w Ministerstwie Oświaty w Berlinie poseł Jan Baczewski, a jego pismo zamieścił organ Związku Mniejszości Narodowych w Niemczech „Kulturwehr” w nr 1 1927 roku. Sprawę tę poruszono również na forum międzynarodowym w Genewie.

WŁADYSŁAW SALA  
WARSZAWA

**TAJNE NAUCZANIE I WYCHOWANIE MŁODZIEŻY  
W WARSZAWSKIM ZAKŁADZIE OPIEKUŃCZYM  
(Ze wspomnień kierownika „Instytutu Mokotowskiego”)**

Terror okupacyjny zaznaczył się też bardzo mocno, a niekiedy dramatycznie, w warszawskich zakładach opiekuńczych zarówno w tych, na których terenie istniały przyzakładowe szkoły powszechne, jak i w tych, które spełniały właściwie tylko rolę internatu przyszkolnego. W szkołach oraz w zakładach opiekuńczych obowiązywały te same zarządzenia władz, ograniczające i kontrolujące nie tylko nauczanie, ale i wychowanie młodzieży. Może to drugie było dla zarządców i opiekunów hitlerowskich szczególnie trudne, bo istniało wiele możliwości społecznego i patriotycznego uświadamiania całych zespołów młodzieży. Tak było i w naszym zakładzie opiekuńczo-wychowawczym dla młodzieży moralnie zaniedbanej, zwanym „Instytutem Mokotowskim”<sup>1</sup>.

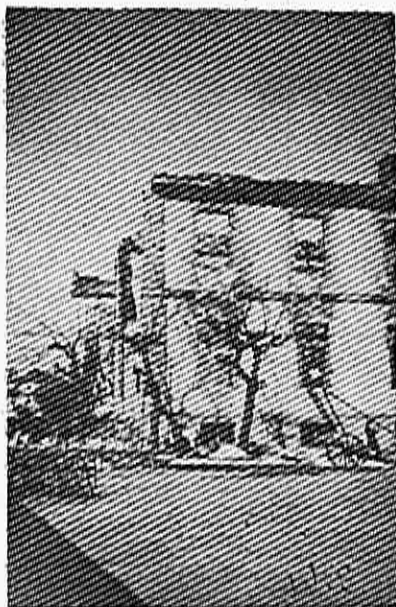
Zakład, spalony i zburzony niemal doszczętnie we wrześniu 1939 r., zachował — dzięki poparciu polskich władz miasta i doskonałej postawie jego wychowanków i wychowawców — swe własne, dosyć niezależne od ingerencji z zewnątrz, bogate życie kolektywne (50 wychowanków),



Grupa słuchaczy tajnego kompletu Wolnej Wszechnicy Polskiej. Pośrodku dr Tadeusz Kupczyński, obok z prawej Władysław Przebysławski i Władysław Sala

<sup>1</sup> Zakład mieścił się przy ul. Puławskiej 97; od roku 1967 w jego dawnych murach działa Mokotowski Młodzieżowy Dom Kultury.





Zrzucony dom dawnego zakładu opiekuńczego, w którym znalazł pomieszczenie „Instytut Mokotowski” w czasie okupacji



Sadzenie „Drzewka Wolności” przez wychowanków na terenie fermy „Instytutu Mokotowskiego” w roku 1943

dobrze ukryte pod gruzami wypalonych murów. Nie było odpowiednich pomieszczeń na zajęcia szkolne i świetlicowe, ale pozostała z lat przedwojennych wspaniała struktura organizacyjna zakładu, opierająca się na szerokiej współpracy ze szkołami powszechnymi i zawodowymi. Do 19 szkół uczęszczało 50 naszych wychowanków. Mieli więc oni szerokie możliwości nie tylko wyboru najbardziej odpowiadających im szkół, ale i nawiązywania rozmaitych kontaktów koleżeńskich na terenie całej dzielnicy oraz brania udziału w życiu społecznym pozaszkolnym. A to ułatwiało i orientację polityczną wychowanków, i powiązania z różnymi grupami młodzieżowymi poza zakładem. Przynosili zatem do domu nie tylko różne zadania szkolne, ale i materiały z zakresu tajnego nauczania, książki i podręczniki zakazane przez okupanta, a także wiadomości z szerokiego świata — egzemplarze podziemnej prasy.

Kiedy w roku szkol. 1939/40 musiałem wrócić do szkolnictwa, wydawało mi się początkowo, że wszystko będzie w szkole po dawnemu<sup>2</sup> Optymistycznie nastrajały zarówno postawy współpracowników — nauczycieli i kierownika szkoły, jak i samych uczniów: „Wolność będzie już

<sup>2</sup> Było to w Szkole nr. 73 przy ul. Elbląskiej.

na wiosnę, więc trzeba się uczyć". Ale kiedy pewnego poranka niespodziewanie wszedł do klasy nasz kierownik szkoły i cicho mi powiedział, że „mamy rozkaz zebrać i zdać podręczniki szkolne” — zrozumiałem, że i dla szkolnictwa nastał „nowy czas”, przynoszący walkę z polskością. Książek mimo nakazu nie zdałem, ale zrozumiałem, że moja rola na terenie szkoły będzie ograniczona i że więcej będę mógł zrobić w zakładzie, bo przynajmniej w zakresie walki o zdrowie fizyczne młodego pokolenia mogę coś pomóc tam, gdzie pracowałem już zresztą od 1937 roku.

Tego samego dnia udałem się do znanego mi dobrze z Wolnej Wszchnicy Polskiej Antoniego Koncwki, pełniącego przed wojną funkcję witytatora oświaty pozaszkolnej, a podczas okupacji trudne zadania kuratora Polskiego Szkolnictwa Okręgu Warszawskiego, z pytaniem, co robić, gdyż mam w zakładzie dogodniejszy teren działania. Obiecał załatwić pozytywnie moją prośbę o „urlop bezpłatny w szkolnictwie dla załatwienia spraw osobistych”. Z papierkiem o czasowym urlopie zgłosiłem się do Wydziału Opieki Społecznej, gdzie dyrektor Jan Starczewski przyjął moją decyzję przejścia do pracy „wyłącznie” w zakładzie opiekuńczym z niekłamana radością, bo — jak powiedział — „roboty teraz jest u nas co niemiara, jak nigdy”<sup>3</sup>.

Najpierw musiałem się uporać z trudnościami lokalowymi. Dzięki pomocy Wydziału i „osób zakładowi życzliwych” udało nam się uzyskać drewniak, będący kiedyś pierwszą na Mokotowie szkołą ludową, a później odzyskać utraconą przed wojną fermę fundacyjną „Ksawerów”, z 16 morgami roli i 3 budynkami gospodarczymi. Pełnym sukcesem było jednak posiadanie 8 budynków, w których można było prowadzić własne szkolenie zawodowe i rozlokować grupy wychowawcze w dobrych warunkach. Niebezpieczeństwa mogliśmy spodziewać się nie tyle ze strony okupanta, ile ze strony dwóch byłych pracowników zakładu, którzy zjawiali się od czasu do czasu na naszym terenie, zwykle niespodziewanie, nawet w nocy. Obawialiśmy się też nieostrożności samych wychowanków, którzy stale mieli przy sobie gazetki konspiracyjne bądź, biorąc udział w grupach konspiracyjnych, ukrywali w sypialniach broń.

Z czasem, dosyć nawet szybko, ustaliło się i unormowało życie kolektywu wychowawczego i uczniowskiego. Praca zakładowa i pozaszkolna toczyły się już utartymi torami.

Z bogatego programu zajęć, którego realizację przypominają mi zachowane sprawozdania roczne z tego czasu, wymienię tu tylko te, które nie „pasowały” do wymagań okupanta. Jest tego wiele, a więc przede wszystkim:

1. Odrabianie lekcji o tematyce nadprogramowej, przekazywanych naszym wychowankom uczęszczającym do szkół powszechnych, przede

<sup>3</sup> Pismo KOS Warszawskiego, 1940, nr I 2800/40.

wszystkim Szkoły Powszechne nr 121 i najbardziej z nami związanej Szkoły nr 178.

2. Omawianie spraw i problemów aktualnych w kraju i świecie na spotkaniach wychowawców z wychowankami, które prowadzili wychowawcy: Jan Rusek i Zygmunt Urbanek, a później Stanisław Kowalczyk i Adam Piszczatowski, Bogusław Wieliński, Jerzy Jagielski (drugi z nich zginął na Pawiaku, piąty i szósty padli w walce w pierwszym dniu powstania warszawskiego).

3. Organizowanie imprez z okazji świąt narodowych, na których wygłaszano okolicznościowe przemówienia, śpiewano pieśni żołnierskie, recytowano poezje (wyłączone z oficjalnego programu), w tym i nieśmiertelną *Odę do młodości*. Podnosiły nastrój występy własnej orkiestry pod opieką sekretarza Kazimierza Rusewicza (nauczyciela z wykształcenia).

4. Apele wieczorne poświęcone podsumowaniu dnia, zachęcaniu do czytania książek, znajdujących się w nowo tworzonej bibliotece zakładu, wreszcie codziennej, coraz lepszej postawie naszego społeczeństwa, którego nie załamują nawet najgorsze wiadomości o wojnie, o prześladowaniach.

5. Redagowanie gazetki ściennej, poświęconej ważniejszym wydarzeniom z naszej historii oraz przypominającej najpiękniejsze strofy naszej poezji (jeden numer takiej gazetki zachował się w zbiorach K. Rusewicza).

6. Czytanie literatury konspiracyjnej, indywidualnie i grupowo, zwłaszcza na zajęciach w warsztacie mechanicznym, prowadzonym przez dobrego mistrza i patriotę — Antoniego Bulaszewskiego. Materiały te otrzymywali wychowankowie dzięki kontaktom koleżeńskim. Bywało, że nawet musiałem interweniować, gdy zauważyłem, iż z kieszeni tego czy innego chłopca wyciera gazetka, za której posiadanie i czytanie groziła śmierć.

7. Praca przyzakładowej drużyny harcerskiej, do której należała poważna większość wychowanków związana z pracą konspiracyjną (zbiórki, wieczory świetlicowe, wycieczki i obozy letnie, organizowane właściwie jak przed wojną).

8. Praca tajnego kompletu słuchaczy Wolnej Wszechnicy Polskiej, przygotowujących się do pracy nauczycielskiej na tzw. ziemiach postulowanych. Komplet prowadził w moim mieszkaniu na terenie Zakładu dr Tadeusz Kupczyński<sup>4</sup>.

Zarejestrować by tu należało i inne sposoby oddziaływania wychowawczego zakładu na wychowanków, choćby np. sadzenie „drzew wolności” w rocznicę majową, pomoc ludności żydowskiej, ukrywającej się

<sup>4</sup> Tadeusz Kupczyński — wieloletni przedwojenny kurator w Krakowie, Lwowie i Katowicach, wykładowca Wolnej Wszechnicy Polskiej. W czasie okupacji kierował tajną pracą oświatową w Kuratorium Warszawskim

na naszym terenie, czuwanie nad zakopaną w dniach wrześnieowych amunicją.

Można powiedzieć, że młodzież chroniona troskliwie przed okiem okupanta wyżywała się w pracy konspiracyjnej, uczestniczyła w akcji Szarych Szeregów, wielu wzięło udział w powstaniu (na szczęście bez ofiar). Niektórzy wychowankowie jednak ponieśli śmierć, ale w innych okolicznościach. Zginął np. Józio Błaszczyk rozerwany granatem, gdy wyszedł przed dom po wodę, Maniusz Malinowski, złapany w drodze do pracy (zginął w Oświęcimiu), Sylwek Plutowicz padł ratując konia.

Nasza młodzież dobrze zdała egzamin nie tylko w czasie okupacji i powstania, ale i w dniach wysiedlenia, gdy, pędzeni ulicą Puławską na punkt zbiorczy (na polu wyścigowym), szli na przekór wszystkiemu wolno i spokojnie, mrucząc sobie wcale niecicho: „Myśmy przyszłością narodu”.

A gdy przyszła wolność, jeszcze raz zebrali się na ruinach mokotowskiego zakładu. Potem, odszukawszy jego filie w Myślenicach i Katowicach, kończyli szkoły, a starsi poszli wprost do pracy na ziemie zachodnie. Stali się ludźmi przydatnymi krajowi i społeczeństwu. Mielśmy liczne okazje śledzić ich dalsze losy przy indywidualnych spotkaniach i na zjazdach koleżeńskich. Dały nam one możliwość pozytywnej oceny tej nauki w owych trudnych dniach. Niejednokrotnie zdumiewał sam fakt, że ci młodzi ludzie, wywodzący się z tzw. „marginesu społecznego”, niczym nie różnili się i nie różnią dzisiaj od innych, wzrastających i żyjących w normalnych warunkach. A wielu z nich zdobyło poważne sukcesy i znaczenie w działalności społecznej. I co najważniejsze, nie wstydzą się swego pochodzenia: „dzieci z sierocińca”, lecz przeciwnie, szczerzą się tym, iż otrzymali wykształcenie i wychowanie w tym naszym domu, o którym śpiewali i śpiewają taką piosenkę:

„Hasłem naszym bratnia zgoda,  
Nią zbudujęm inny świat,  
Świat słoneczny, jak pogoda,  
Bez cierpienia i bez klat...”

Dzięki temu mogłem w jednym z pierwszych powojennych numerów „Opiekuna Społecznego”<sup>4</sup> napisać o tej młodzieży serdeczne wspomnienie, pt. *Orle Gniazdo na Mokotowskiej Skarpie*.

Dożyłem czasów, kiedy mogę spokojnie i stanowczo powiedzieć, że miałem szczęście wychowywać „dobrych chłopców”. Tego przekonania nie pomniejszy fakt, nawet gdy czasem dowiaduję się, że i oni, już we własnych swych rodzinach, także miewają trudności i niepowodzenia. Wierzę, iż uda się im je przelamać, bowiem już w tych najcięższych czasach nauczyli się walczyć z trudnościami. Stali się jedną wielką rodziną społeczną.

<sup>4</sup> „Opiekun Społeczny”, 1947, nr 3—4, s. 52—56.

Z CYKLU „SZKOŁY JUBILATKI”

## OD AKADEMII BIAŁSKIEJ DO I LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO im. J.I. KRASZEWSKIEGO W BIAŁEJ PODLASKIEJ

Akademia Białska została utworzona w roku 1628 jako filia Akademii Krakowskiej. W ciągu kilku wieków Akademia przechodziła różne koleje losu, nierozdzielnie związane z historią narodu i z dziejami miasta, a także swego gmachu, w którym obecnie mieści się I Liceum Ogólnokształcące. Zgodnie z potrzebami społeczeństwa zmieniały się nazwy tej szkoły, programy nauki i metody wychowania, lecz trwają do dziś jej chlubne tradycje. Szkoła Białska zawsze wywierała silny wpływ na ruch umysłowy i życie kulturalne swego miasta, które, stając się siedzibą województwa, zyskało jak najbardziej pomyślne warunki swego rozwoju.

W roku 1978 przypadła 350 rocznica założenia Białskiej Akademii. W bogatym programie obchodów tej rocznicy zespółili się z sobą dzieje Akademii z działalnością jej nauczycieli i wychowanków oraz perspektywiczne plany rozwoju miasta z zadaniami białskich szkół w zakresie wychowania, oświaty i kultury. W dniach 16—18 września odbył się Zjazd Koleżeński wychowanków Liceum im. J.I. Kraszewskiego, polączony ze Zjazdem Wychowanków Liceum im. E. Plater, które przed 60 laty utworzone zostało z wydzielenia klas żeńskich z koedukacyjnego wówczas Gimnazjum. W Zjeździe tym, piątym w historii obu szkół, wzięło udział wiele pokoleń ich wychowanków. Przybyło ponad tysiąc osób z różnych stron Polski i z innych krajów.



Liceum im. J.I. Kraszewskiego w Białej Podlaskiej  
(Dawna siedziba Akademii Białskiej)

Materiały monograficzne, przygotowane na V Zjazd Koleżeńcki, oraz opracowania zbiorowe, oparte na informacjach zaczerpniętych z różnych kronik miejskich i szkolnych, ukazują najważniejsze wydarzenia i kolejne przemiany Akademii Białskiej, której kontynuatorem jest obecnie Liceum im. Kraszewskiego.

W artykule niniejszym, opierając się na tych materiałach i sięgając do własnych wspomnień z okresu nauki w białskiej szkole, pragnę ukazać historię Akademii i wkład jej nauczycieli oraz wybitnych wychowanków w ogólnonarodowy dorobek w różnych dziedzinach życia.

### 1. *Utworzenie Akademii i pierwszy okres jej działalności (1628—1794)*

Akademia Białska powstała z fundacji utworzonej przez Krzysztofa Wilskiego-Ciborowicza. Z dokumentów z XVII w., wtedy gdy w Białej rządził ród Radziwiłłów i zwano ją Białą Księżęcą lub Radziwiłłowską, wiemy, iż: „W roku 1628 ks. Krzysztof Wilski-Ciborowicz, kanonik i oflejał brzesko-lilewski, a jednocześnie proboszcz białski, założył w Białej Podlaskiej Akademię, którą uposażył hojnie, zapisując jej 49 753 złp ówczesnych i obszerny lokal murowany, leżący w pobliżu zamku Radziwiłła. W roku 1633 sprowadził do niej z Krakowa profesorów i oddał ją pod opiekę Akademii Krakowskiej. Erekcję i uposażenie Akademii Białskiej zatwierdził biskup Gębicki w roku 1639, a odbywający się w Janowie Podlaskim synod diecezji łuckiej uznał, że »fundacja ta jest sprawiedliwą, stałą, a ma trwać wiecznie«<sup>1</sup>.

Założenie Akademii było istotnie ważnym wydarzeniem w dziejach miasta. Przybycie profesorów z Akademii Krakowskiej, sprawującej patronat nad białską szkołą, dało jej szanse promieniowania polską kulturą i nauką na wschodnie rubieże kraju. Akademia Białska zyskała sobie chlubne miano „Podlaskich Aten”<sup>2</sup>. Określenie to charakteryzuje świecką i na owe czasy postępowy charakter Akademii. Różniła się bowiem zasadniczo od ekskluzywnych i elitarnych kolegiów jezuickich. Po pierwsze, jako filia Akademii Krakowskiej, przy podporządkowaniu władzy kościelnej, miała nauczycieli wykształconych, którzy dążyli do podniesienia poziomu kultury narodowej. Ks. Roszczewicz, pierwszy rektor Akademii, przybył z Krakowa wraz ze znanymi profesorami: Przytomskim i Soligowskim, którzy nadawali nauce charakter świeckiej. Po drugie, do Akademii Białskiej przyjmowano uczniów pochodzących z „niższych” stanów — synów ubogiej szlachty, mieszczan, kupców, a nawet chłopów. Ten rodzaj rekrutacji, nie stawiający kandydatom wymagań pod względem pochodzenia i majątku, zapewniał Akademii szybki rozwój, gwarantujący zawsze napływ chętnych do nauki. Po trzecie, w Akademii Białskiej tworzone program, w którym wiele uwagi poświęcano nauczaniu języka polskiego i sprawie społecznego kształcenia młodzieży.

Akademia Białska miała 8 katedr: prawa, fizyki i matematyki, filozofii, retoryki, poezji, gramatyki i składni. Językami wykładowymi były łaciński i polski. Uczono też języka francuskiego i niemieckiego. Nauka filozofii trwała 3 lata, na inne przedmioty przeznaczono dwa lata.

Działalność Akademii znalazła uznanie Komisji Wychowania Publicznego, która w roku 1775 wyróżniła tę filię Akademii Krakowskiej jako dobrze spełniającą swe zadania, kształtującą umysły młodzieży zgodnie z rozwojem i potrzebami społeczeństwa. W 1777 r. Komisja Edukacji Narodowej podporządkowała szkołę białską

<sup>1</sup> *Z przeszłości szkół białskich*. Praca zbiorowa. Broszura pamiątkowa, Biała Podlaska 1957, s. 7.

<sup>2</sup> Por. J. S r o k a, *Biała na Podlasiu*, Wyd. Lubelskie 1968.

Akademii Wileńskiej. W latach 1777—1793 szkoła białska była trzyklasową Szkołą Wydziałową. Był to okres jej pełnego rozwoju, który trwał do roku 1794.

## 2. Szkoła Białska w latach III zaboru i powstań narodowych (1794—1915)

W roku 1794, po upadku insurekcji kościuszkowskiej, miasto opanowali Austriacy, którzy nadali szkole białskiej tytuł Gimnazjum Cesarskiego. W okresie Księstwa Warszawskiego Izba Edukacyjna nadała szkole miano Szkoły Departamentowej, a po kongresie wiedeńskim stała się ona ponownie Szkołą Wydziałową.

Najtrudniejszy okres w dziejach szkoły białskiej przypada na lata powstań po trzecim rozbiore Polski. W okresie powstania listopadowego wojska rosyjskie zajęły jej budynek na szpital. W roku 1831 naukę przerwano, wznowiając ją po rocznej przerwie. W latach 1835—1840 stała się Szkołą Obwodową, a następnie Powiatową. Były to czasy nasilającej się rusyfikacji. Po powstaniu styczniowym szkoła białska została przemianowana na Ośmioklasowe Gimnazjum Rosyjskie. Stało się to bezpośrednią przyczyną dwóch strajków szkolnych (w latach 1902 i 1905).

W roku 1905 młodzież polska opuściła mury Rosyjskiego Gimnazjum. Uczniowie: Adam Lewicki, Aleksander Próchnicki, Stanisław Dobrzyński i inni, otrzymali tzw. „wilecze bilety”, czyli zakaz uczenia się w szkole średniej na terenie całego ówczesnego imperium rosyjskiego. W Gimnazjum pozostały i uczyły się dzieci carskich urzędników, popów, żandarmów i strażników. Stan taki trwał aż do wybuchu pierwszej wojny światowej, a ściślej mówiąc — do chwili zajęcia Białej przez okupacyjne wojska niemieckie<sup>3</sup>. Niemcy zajęli budynek szkolny, zamienili go w koszary, zniszczyli lub zagrąbili meble.

W wyniku starań inteligencji białskiej — w roku 1916 władze okupacyjne zezwoliły na otwarcie polskiej koedukacyjnej szkoły średniej, pod nazwą: Gimnazjum im. J.I. Kraszewskiego: „Szkoła nazwę swą związała z imieniem wybitnego pisarza, który w latach 1822—1826 przebywał w Białej Radziwiłłowskiej jako uczeń czteroklasowej Szkoły Wydziałowej, używającej podówczas pięknej reputacji”<sup>4</sup>.

Nauka w Gimnazjum w okresie pierwszej wojny światowej odbywała się w ciężkich warunkach. Ponieważ Niemcy zajmowali budynek szkolny, a w mieście brakowało odpowiedniego pomieszczenia, szkoła musiała wielokrotnie zmieniać swój lokal. Była to wówczas szkoła prywatna. Borykała się z różnymi trudnościami, lecz mimo ciężkich warunków nauki napływ uczniów był bardzo duży. Zorganizowano 4 klasy gimnazjalne i klasę wstępną. O programach nauki decydowali nauczyciele. Z reguły w szkole białskiej starano się wzbogacić wiedzę uczniów w zakresie historii i kultury narodowej, kształtując postawy patriotyczne. Nie zaniedbywano też nauki języka ojczystego i języków obcych oraz matematyki. Szkoła ta spełniła ważną rolę w utrzymaniu ciągłości kształcenia polskiej młodzieży. Jej uczniowie, kontynuując naukę po odzyskaniu niepodległości Polski, otrzymali świadectwa uprawniające do wyższych studiów.

## 3. Gimnazjum i Liceum im. J.I. Kraszewskiego po odzyskaniu niepodległości Polski (1919—1939)

Nowy okres w dziejach szkoły rozpoczął się w roku 1919. Wojska polskie wkroczyły do Białej 31 XII 1918 r., a już 1 I 1919 r. otwarto Gimnazjum. Powróciło ono do swego budynku — do dawnej siedziby Akademii Białskiej.

<sup>3</sup> Por. Sroka, Białą..., s. 124.

<sup>4</sup> Z przeszłości szkół białskich..., s. 8.

Gimnazjum zostało upaństwowione. Dekretem z dn. 9 IX 1919 r. wydzielono niższe klasy żeńskie i odtąd innymi torami potoczyły się losy tych dwóch szkół — Gimnazjum Męskiego im. J.I. Kraszewskiego i Gimnazjum Żeńskiego im. E. Plater. W pierwszym roku szkolnym Gimnazjum Męskie miało 6 klas i 170 uczniów. Pierwszą maturę uzyskało 6 osób, w tym jedna kobieta.

W roku 1922 odbył się pierwszy Zjazd Koleżeński wychowanków Gimnazjum. Przybyło 150 osób. Byli to bojownicy o polską szkołę, ci, którzy opuścili Białą w roku 1905, i ci, którzy uczyli się w Białskim Gimnazjum Prywatnym. Zjazd ten upamiętnił się ważnym dla utrzymania włości byłych wychowanków z białską szkołą powołaniem Koła Białczan i Koła Akademików Białskich w Warszawie<sup>5</sup>.

W latach 1922—1933, gdy dyrektorem był dr Wacław Nartowski, szkoła zdobyła silną pozycję. Grono nauczycielskie odznaczało się wysokim poziomem wiedzy, nie szczędziło czasu i wysiłku na pracę pozalekcyjną. Dzięki nim Gimnazjum im. Kraszewskiego zajmowało pierwsze miejsce w rzędzie szkół średnich Kuratorium Lubelskiego zarówno pod względem naukowym, jak i organizacyjnym. W życiu szkolnym dużą rolę odgrywała organizacja harcerska, kółka polonistyczne, historyczne, matematyczne, fizyczne, meteorologiczne, sportowe i teatralne oraz chór i orkiestra. Miesięcznik „Młodzież z Podlasia” był swoistą trybuną, w której poruszano problemy szkolne, zamieszczano opowiadania, wiersze uczniów oraz różne informacje na temat książek, sztuk teatralnych, filmów itp. Z inicjatywy dyrektora, pasjonującego się historią regionu Podlasia, powstało przy Gimnazjum muzeum, w którym gromadzono różne zbiory, druki, pamiątki historyczne. Tradycją szkoły stała się opieka młodzieży nad grobami powstańców i żołnierzy.

W roku 1928 odbył się II Zjazd Wychowanków Gimnazjum dla uczczenia trzechsetnej rocznicy powstania Akademii Białskiej. Rocznice tę upamiętniono opracowaniem materiałów historycznych. Opublikowano kilka broszur: *Karty z przeszłości Białej Podlaskiej i Ze starej teki* — opracowane przez dyr. Nartowskiego; *Dawna Biała na Podlasiu we wspomnieniach mego dziadka Adama*, opracowana przez Kazimierza Burtoszewicza, oraz wspomnienia Jana Glogera pt. *Szkoła białka i czteroletni w niej pobyt Kraszewskiego*. Wydano też specjalny numer miejscowego tygodnika „Podlasiak”, a także numer piśmka redagowanego przez uczniów pt. „Młodzież z Podlasia”. Pamięć założyciela Akademii — ks. Krzysztofa Wilskiego — uczczono wmurowaniem w ufundowanym przez niego gmachu tablicy pamiątkowej. Najważniejszym momentem było odsłonięcie (pierwszego w Polsce) pomnika Józefa Ignacego Kraszewskiego, ufundowanego przez wychowanków białskiej szkoły z inicjatywy dyr. Nartowskiego.

W latach 1933—1939 dyrektorem Gimnazjum i utworzonego w parę lat później Liceum im. Kraszewskiego był Stanisław Damrosz. Zwracał on szczególną uwagę na rozwój samorządności i zainteresowań uczniów, dbając przy tym o utrzymanie i wzmocnienie pozycji szkoły jako instytucji o wysokim poziomie nauczania.

W bogatym programie zajęć pozaszkolnych szczególną popularność zdobył chór, kierowany w latach 1919—1930 przez nauczyciela śpiewu Wincentego Światłowskiego. Poza pracę w chórze uczniowie organizowali przedstawienia, wieczory muzyczne i inne imprezy dla kolegów, a także dla mieszkańców Białej. Ożywioną działalność prowadziło koło sportowe, którego członkowie, pracując w różnych sekcjach, zdobywali liczne nagrody w spotkaniach międzyszkolnych. Działalność pozalekcyjna odgrywała wielką rolę w życiu społeczności szkolnej i w życiu miasta, a dla wielu uczniów stała się punktem wyjścia do kariery zawodowej.

W rozwoju zainteresowań czytelniczych poważną rolę odegrała biblioteka założona przez fundatora Akademii K. Wilskiego. Przetrwały w niej książki z jego

<sup>5</sup> Obszerne informacje o działalności tych kół podane są w opracowaniu zbiorowym pt. *50-lecie Stowarzyszenia Koła Białczan, 1922 — 21 IX 1972*. Międzyrzec Podlaski Wyd. Towarzystwa Przyjaciół Nauk 1974.



autografami. Wiele cennych zbiorów zaginęło, lecz starannie ją uzupełniono, wielką wagę przywiązując do czytelnictwa uczniów. Mogli oni korzystać z księgozbioru liczącego 8144 tomów (w tym dzieła pisane ręcznie o wyjątkowej wartości z XVI, XVII i XVIII stulecia). Biblioteka organizowała ciekawe wystawy tematyczne, np. *Jak powstaje książka historyczna; Przeszłość Białej Podlaskiej; Książka w pięknej szacie*. Urządzano też konkursy czytelnicze.

W latach międzywojennych 1922—1939 szkoła białska wydała 272 świadectwa dojrzałości. Wielu uczniów pochodziło z okolicznych wiosek. Mieszkali oni w internatach oraz na stancjach i byli otaczani troskliwą opieką przez nauczycieli i Komitet Rodzicielski.

#### 4. Szkoła białska w okresie okupacji niemieckiej (1939—1945)

Pomimo działań wojennych Gimnazjum i Liceum im. Kraszewskiego było czynne do połowy listopada 1939 roku. Na rozkaz władz hitlerowskich w dn. 16 XI szkoła została zamknięta. „Młodzież się rozprasza, by już po paru tygodniach rozpocząć naukę w tajnych kompletach”. Niemcy zajęli gmach, zniszczyli wszystkie urządzenia i księgozbiór. Część nauczycieli biorących udział w kampanii wrześniowej zginęła lub walczyła w partyzance, a ci, którzy pozostali na miejscu, zostali „w końcu czerwca 1940 r. aresztowani przez gestapo i zesłani do obozów koncentracyjnych lub uwięzieni na Zamku w Lublinie”<sup>6</sup>.

W roku 1941 władze okupacyjne zezwoliły na utworzenie dwuletniej Szkoły Handlowej. Pod jej szyldem ofiarni białscy nauczyciele prowadzili tajne nauczanie w zakresie szkoły średniej. Oprócz przedmiotów handlowych przerabiano materiał szkoły ogólnokształcącej. Własnego lokalu szkoła nie posiadała, a lekcje odbywały się w różnych pomieszczeniach. We wrześniu, po przeprowadzeniu egzaminów, szkoła liczyła 358 uczniów. Otwarto 8 oddziałów, w tym 3 oddziały klasy pierwszej i 3 drugiej, oraz jeden oddział „Rocznego Kursu Handlowego”, który obejmował młodzież z ukończoną klasą trzecią lub czwartą gimnazjalną, a także oddział „Kursu Przygotowawczego” z programem pierwszej klasy gimnazjalnej. Mimo ograniczeń liczby uczniów, represji, aresztowań i tułaczki po różnych lokalach — w latach 1939—1941 w „handlowce” uczyło się około 1000 uczniów. Nauczyciele białscy uczyli literatury, historii i geografii Polski, wychowując młodzież w duchu głębokiego patriotyzmu.

#### 5. Liceum im. J.I. Kraszewskiego w Polsce Ludowej (1945—1978)

„Kiedy w 1944 roku, dnia 26 lipca, Biała zostaje wyzwolona, w sierpniu ukazują się ogłoszenia o zapisach do gimnazjum i liceum i w dniu 1 września ruszyć może szkoła w pełnym składzie jako czteroklasowe gimnazjum męskie i koedukacyjne klasy licealne, humanistyczne i matematyczne”<sup>7</sup>.

Nauka w pierwszym powojennym roku odbywała się w bardzo ciężkich warunkach. Kilkusetletni gmach Akademii Białskiej był zniszczony i zdewastowany. Młodzież, nauczyciele, rodzice i woźni znosili meble i ukryte przed Niemcami książki, malowali i reperowali szkołę. Brak było podręczników, pomocy naukowych, sprzętu szkolnego, a często światła. W przepelnionych klasach uczyła się młodzież 15—16-letnia i ludzie dorośli, którzy podjęli naukę po długiej przerwie. Dyrektor Gimnazjum i Liceum im. Kraszewskiego Stanisław Damrosz oraz nauczyciele, którzy

<sup>6</sup> Z przeszłości szkół białskich..., s. 11 i 12.

<sup>7</sup> Tamże, s. 12.

przeżywszy wojnę podjęli pracę, dążyli usilnie do uzyskania dobrego poziomu nauki. Pierwszą powojenną maturę otrzymało 17 osób z klas matematycznych.

W drugim roku szkolnym zastąpił go dyrektor Stanisław Damrosz przeniesiony do Ministerstwa. W dalszych latach następowały często zmiany kierownictwa szkoły. Funkcję dyrektora w latach 1946—1950 pełnili kolejno: Wacław Derejczyk, Bronisław Mazurkiewicz, Franciszek Buszek.

Pewna stabilizacja nastąpiła w roku 1950, w którym dyrektorem został Franciszek Buszek. Od tego czasu został wprowadzony przez władze szkolne jeden typ liceum ogólnokształcącego, obejmujący klasy od VIII do XI. Na polecenie władz w Liceum została zorganizowana koedukacyjna klasa XI o kierunku pedagogicznym. Uczęszczała do niej młodzież nie tylko z Białej, ale i z Terespoła, Międzyrzecza i Janowa. Absolwenci tej klasy otrzymywali maturę ogólnokształcącą, uzupełnioną przedmiotami pedagogicznymi; dawało to młodzieży pełne kwalifikacje nauczycieli szkół podstawowych.

W latach 1944—1957 następował stały, znaczny wzrost liczby uczniów. Liczba maturzystów w porównaniu z okresem międzywojennym wzrosła prawie dwukrotnie — w latach 1922—1939 wydano 272 świadectwa dojrzałości, a w latach 1944—1957 aż 482. W roku szkol. 1957/1958 w klasach od VIII do XI zorganizowano po 2 równoległe oddziały. Do szkoły licznie napływała młodzież chłopska i robotnicza, która korzystała ze stypendiów i tanich internatów. „Uczniowie przygotowują się do wyższych studiów — czytamy — nie tylko poprzez lekcje prowadzone przez nauczycieli, w znacznej większości o pełnych kwalifikacjach, ale i poprzez — otaczane pilnie opieką szkoły — koła naukowe i prace w organizacjach społecznych [...]. Młodzież bierze udział we wszelkiego rodzaju akcjach wysuwanych przez potrzeby państwa. Ci, którzy wyszli ze szkoły, utrzymują z nią żywy kontakt. Na wyższych uczelniach w całej Polsce wyrobili sobie jak najlepszą opinię”<sup>8</sup>.

W ciągu 7 lat, od 1950 do roku 1957, dzięki staraniom dyrektora Franciszka Buszka skompletowano umeblowanie i dobrze zaopatrzone pracownie: fizyczną, chemiczną i biologiczną, oraz bogaty zestaw pomocy szkolnych, urządzono estetyczne pomieszczenia rekreacyjne.

Rok 1957 upamiętnił się trzecim w historii szkoły, a pierwszym po wojnie, Zjazdem Koleżeńskim. Odbył się on w dniach 14 i 15 września, w 70 rocznicę zgonu patrona szkoły Józefa Kraszewskiego. W Zjeździe uczestniczyło 700 byłych i obecnych wychowanków oraz dyrektorzy i nauczyciele z okresu międzywojennego. W przemówieniu inauguracyjnym, wygłoszonym w języku łacińskim, dziekan Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. dr. W. Madyda mówiąc o tradycjach białskiej Akademii, o jej dorobku, rozwoju i osiągnięciach na polu oświaty i kultury, podkreślił, że mocne, trwałe związki łączące białską szkołę z Akademią Krakowską przetrwały wieki i są żywą tradycją, którą należy nadal utrzymywać. W czasie trwania Zjazdu, który był wielkim wydarzeniem w życiu kulturalnym miasta i donosiłym przeżyciem dla byłych i aktualnych wychowanków białskich szkół, odsłonięto tablicę pamiątkową ku czci uczniów poległych w walkach z hitlerowskim okupantem w kraju i na obczyźnie oraz zamordowanych w więzieniach i obozach koncentracyjnych, na rynku miasta i w okolicznych lasach. Wydano też drukiem pamiątkowe wydawnictwa: *Z przeszłości szkół białskich* i *Album III Zjazdu Wychowanków Szkół Białskich*.

W roku 1968 I Liceum Ogólnokształcące im. J.I. Kraszewskiego otrzymało sztandar, ufundowany przez jego wychowanków oraz wychowanków Liceum im. E. Plater. Uroczyste przekazanie sztandaru młodzieży szkolnej odbyło się w czasie IV Zjazdu Koleżeńckiego. Dyrektor Liceum Alfred Ternes i grono nauczycielskie, współdziałając z Kołem Białezan, stworzyli warunki do nawiązania kontaktów mło-

<sup>8</sup> Tamże, s. 13.

dzieży szkolnej z uczestnikami Zjazdu. Dzięki temu mieli oni okazję lepszego zaznajomienia się z działalnością szkoły.

W roku 1972 młodzież Liceum im. Kraszewskiego czynnie włączyła się w obchody 50 rocznicy założenia Koła Białezan. Na Walnym Zebraniu, które odbyło się 23 IX w auli szkoły, w ocenie działalności „Koła” wiele uwagi poświęcono imprezom, organizowanym w ramach tzw. Dni Białej Podlaskiej przy współudziale uczniów. Szczególnie wiele zapалу i rzetelnej pracy włożyli oni w urządzenie wystaw pt. *Białezanie na frontach II wojny światowej 1939—1945* oraz *Malarstwo i grafika Białezan*. Wystawy te, a zwłaszcza wystawa poświęcona twórczości wybitnego wychowanka Liceum — Ludwika Maciąga, wzbudziły duże zainteresowanie ogółu uczniów. Imprezy takie oraz cykl prelekcji i spotkań członków Koła Białezan z młodzieżą biorącą udział w dyskusjach na różne tematy były swoistą formą konfrontacji losów, warunków życia i nauki dawniej i dzisiaj.

W ciągu ostatnich 10 lat w Liceum dokonały się różne zmiany. Wprowadzono klasy koedukacyjne o profilu matematyczno-fizycznym, następnie powstały klasy biologiczno-chemiczne i humanistyczne. Stosunkowo często zmieniano się kierownictwo szkoły — od roku 1968, gdy dyrektor F. Buszek przeszedł na emeryturę, funkcję tę pełnili kolejno: Kazimierz Czuchaj, Alfred Ternes i Jerzy Flisiński (obecny dyrektor Liceum). Mimo tych zmian, które z reguły powodują pewne zakłócenia w życiu szkolnym, rozwój Liceum jest pomyślny. Przejawia się to we wzroście kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli i w dobrych wynikach nauki uczniów, a także w rozbudowie zaplecza gospodarczego szkoły i terenów rekreacyjnych. Od roku 1977 działa Społeczny Komitet Rozbudowy Szkoły, którym kieruje absolwent Liceum inż. Henryk Młeczak. Powstał również komitet organizacyjny V Zjazdu, który opracował pełny zestaw wydarzeń historycznych Akademii Białskiej oraz informacje o jej najwybitniejszych wychowankach, a także o działalności i planach rozwoju oświaty w województwie białskim.

W roku szkol. 1978/79 w Liceum im. Kraszewskiego uczy się 700 dziewcząt i chłopców w klasach sprofilowanych. Szkoła posiada 4 oddziały matematyczno-fizyczne, 4 — biologiczno-chemiczne i 7 oddziałów o profilu podstawowym. W tym roku powstaje klasa o rozszerzonym programie nauki języka angielskiego.

Wysoki poziom nauki, o czym świadczy duży procent absolwentów przyjmowanych na wyższe studia (83,4% w roku szkol. 1976/77), osiąga szkoła dzięki stalemu podnoszeniu i uzupełnianiu wiedzy merytorycznej i metodycznej przez nauczycieli. Kadra pedagogiczna Liceum liczy 35 nauczycieli o pełnych kwalifikacjach. Cechuje ich dążenie do unowocześnienia i ustawicznego wzbogacania umiejętności dydaktycznych. Tworzone są dobrze zaopatrzone w pomoce naukowe pracownie przedmiotowe. „Proces ten, rozpoczęty w 1975 roku, z powodzeniem jest kontynuowany dzięki daleko idącej pomocy wojewódzkich i miejskich władz partyjnych i administracyjnych. W tym okresie zorganizowano klasopracownie: biologii, geografii i języka polskiego, a pozostałe wzbogacono w nowe pomoce naukowe, co wydatnie usprawniło proces dydaktyczny”<sup>9</sup>. W czerwcu 1977 r. z inicjatywy Komitetu Rodzicielskiego i Dyrekcji szkoły podjęto zadanie rozbudowy szkoły i jej zaplecza.

Tradycje szkoły przejawiają się wszakże najpełniej w aktywnym, licznym udziale uczniów w organizacjach młodzieżowych, wśród których „na szczególną uwagę zasługuje szereg ZHP, wielokrotnie wyróżniany przez władze Chorągwi Białskopodlaskiej”<sup>10</sup>. Działalność organizacji młodzieżowych omawiana była przez kuratora białskiego na uroczystej Sejmi Miejskiej Rady Narodowej, poświęconej historycznej roli

<sup>9</sup> *Dziś i jutro pierwszego Liceum Ogólnokształcącego im. J.I. Kraszewskiego*, oprac. zbiorowe J. Flisiński, J. Matyńkowska H. Mierzwiński, W. Wrotkowski, Lublin 1978. Wyd. Kraj. Agen. Wyd.

<sup>10</sup> Tamże.

szkoły w kształtowaniu życia kulturalnego i postaw obywatelskich. Wyrazem uznania dla pracy pedagogicznej Liceum było wręczenie odznaczeń oraz nagród państwowych jego byłym i aktualnym nauczycielom. Wśród nich wymienić należy: Anielę Walewską, jedną z pierwszych maturzystek Gimnazjum, zasłużoną nauczycielkę języka polskiego w okresie okupacji i w Polsce Ludowej; Franciszka Buszka, dawnego dyrektora Liceum w najtrudniejszym okresie powojennym; Franciszka Zdanowskiego, zasłużonego nauczyciela matematyki. Przyznanie nagród wielu obecnie pracującym nauczycielom — wychowawcom młodzieży — świadczy o tym, iż Liceum jest instytucją dobrze spełniającą swe zadania.

## 6. Wybitni nauczyciele i uczniowie Akademii Białskiej

Wkład szkoły w ogólnonarodowy dorobek oświaty i kultury polega również na tworzeniu środowiska patriotycznego, w którym pod wpływem świątliwych nauczycieli wyrosło wielu wybitnych wychowanków. Niepodobna wymienić tych wszystkich, którzy swą ofiarną pracą, twórczością naukową i artystyczną, działalnością gospodarczą i polityczną, a także udziałem w walce o niepodległość i socjalizm przysporzyli chwały swej szkole.

Znaczne zasługi w rozwoju Akademii Białskiej położyli jej rektorzy: Krzysztof Wilski-Ciborowicz, założyciel Akademii; Maciej Drwęski, zwany drugim ojcem Kolegium Białskiego, oraz Jakób Joszyc, Andrzej Gierzhorn, Józef Konopka, Józef Preyss, Kazimierz Nahajewicz<sup>11</sup>.

Wśród profesorów Akademii czołowe miejsce zajmuje Adam Bartoszewicz, który uczył w niej (w latach 1816—1833) matematyki w trzech niższych klasach i języka polskiego wraz z wiadomościami z literatury ojczystej<sup>12</sup>. Opracowywał on i gromadził *Wypisy z literatury* (korzystał z nich m.in. Józef Kraszewski przygotowując się do klasy II Akademii). Dzięki *Wypisom* uczniowie poznawali nie tylko utwory Krasickiego, Niemcewicza, Brodzińskiego i Mickiewicza, ale także ich warsztat twórczy.

Józef Ignacy Kraszewski — najznamienitszy wychowanek Akademii Białskiej — spędził w niej 4 lata (1822—1826). Będąc w szkole, Kraszewski pasjonował się starymi księgami z jej bogatej biblioteki i właśnie wówczas rozwinęły się jego zainteresowania historią. „To pewne — pisał Kraszewski o czasach białskich — że umysł się poruszał i przyszył ów zawód, do którego popychała mnie jakaś fatalność, wabił już ku sobie”<sup>13</sup>. Będąc w Białej, Kraszewski rozpoczął swą twórczość tłumaczeniem bajek La Fontaine'a i pisaniem wierszy. Jan Gloger, szkolny kolega Kraszewskiego, we wspomnieniach z lat szkolnych pisze: „Trzynastoletni Józio rwał się już nie żartem do pióra. Pisał wierszyki ulotne i powiastki, była i gazetka z wybornym humorem i wniećkami, rysowana piórem przez samego autora, za czytanie której mali czytelnicy obowiązani byli dostarczać papieru”<sup>14</sup>. Twórczością Kraszewskiego, który czasom białskim wiele miejsca w swych książkach poświęcił, pasjonują się wciąż wychowankowie Liceum. Muzeum patrona szkoły, utworzone w Jego

<sup>11</sup> Por. Srok a, *Biała...* Autor, były wychowanek Liceum im. Kraszewskiego, wiele trudnej, ofiarnej pracy włożył w odtworzenie dziejów Białskiej Akademii i jej wybitnych nauczycieli i wychowanków oraz historii Białej Podlaskiej.

<sup>12</sup> Znany historyk Julian Bartoszewicz, syn profesora białskiego, wiele czasu poświęcał studiom nad rękopisami, wykorzystując je w monografii pt. *Zamek białski*. Wnuk profesora — Kazimierz Bartoszewicz, utrzymując tradycję rodzinną, opracował wiele dzieł historycznych, między innymi o Białej, np. *Radziwiłłowie*.

<sup>13</sup> *Zyciorys*. Oprac. A. Pługa, [w:] *Książka jubileuszowa dla uczczenia pięćdziesięciolecia działalności literackiej J.I. Kraszewskiego*. Wyd. Drukarni Józefa Ungera 1880, s. XIV.

<sup>14</sup> Cyt. za: Srok a, *Biała...*, s. 126.

rodzinnej siedzibie — w Rymanowie, jest stałym miejscem wycieczek szkolnych. Młodzież żywo interesuje się różnymi dziedzinami twórczości Kraszewskiego, nie tylko jego pisarstwem, ale także grafiką, malarstwem, rzeźbą, muzyką.

Od wieku XVII aż do naszego stulecia szkoła bialska miała wielu sławnych wychowanków. Spośród nich wymienić należy poetów: Jana Gawwińskiego, Franciszka Wężyka i Romana Zmorskiego, oraz powieściopisarzy: Władysława Wężyka (zwanego Wężykiem-Bejem), Władysława Maleszewskiego, znanego pod pseudonimem „Sęp”, a także działaczy społecznych, m.in. ks. Józefata Szczygielskiego — dyrektora Instytutu Ociemniałych w Warszawie, ks. Stanisława Brzóske — organizatora i przywódcę powstania styczniowego na Podlasiu, następnie dowódcę oddziału po roku 1863, Romana Rogińskiego — późniejszego organizatora, a z ramienia „Czerwonych” komisarza powstańczego na całe ówczesne województwo podlaskie<sup>15</sup>.

W latach drugiej wojny światowej wielu wybitnych wychowanków Liceum zginęło na różnych frontach. Wśród nich byli uczniowie, którzy zaledwie rozpoczynali naukę na wyższych uczelniach lub niedawno ukończyli. Witold Smyk i Józef Mielcarek zginęli w bitwie powietrznej nad Londynem; Stanisław Mielcarek zginął w bitwie powietrznej w czasie bombardowania Hamburga; Józef Maciąg, organizator i dowódca partyzanckiego oddziału w Jugosławii, poległ w górach Serbii; Władysław Iwanowski zginął w bitwie o Monte Cassino, a Jerzy Bratkowski przy szturmie Wału Pomorskiego. Wielu z tych, którzy przeżyli wojnę, osiągnęło poważne sukcesy na polu nauki, w działalności publicystycznej, w teatrze, filmie — w różnych dziedzinach życia społecznego i politycznego.

Chlubna przeszłość i obecne osiągnięcia pedagogiczne bialskiej szkoły są ściśle związane z tworzeniem i utrwalaniem się w niej tradycji stałego udziału młodzieży w życiu swego miasta. Kolejne pokolenia dają poważny wkład w rozwój jego kultury, wzbogacają zbiory pamiątek historycznych, organizują różne imprezy, przyczyniają się do upiększania Białej. W działalności tej kształtują się silne więzi emocjonalne, wzrasta pozycja i znaczenie dorobku jednostek i grup w społeczności szkolnej. Tworzy się opinia społeczna, w której brane są pod uwagę nie tylko osobiste sukcesy w nauce, ale i udział kolektywu w realizowaniu wspólnych zamierzeń. Silne więzi uczniów ze szkołą sprawiają, iż po jej ukończeniu utrzymują oni żywe z nią kontakty i nadal interesują się losem i rozwojem swego miasta.

#### BIBLIOGRAFIA

- BARTOSZEWICZ KAZIMIERZ: Dawna Biała na Podlasiu we wspomnieniach mego dziadka Adama, Biała Podlaska 1927.
- DUBLEWICZ ZOFIA: Jubileusz Akademii Bialskiej, *Sztandar Ludu* 18 IX 1978, nr 212.
- GLOGER JAN: Szkoła Bialska i czteroletni w niej pobyt J.I. Kraszewskiego (1822—1826) — wspomnienia kolegi szkolnego, Biała Podlaska 1928.
- GÓRNY BOLESŁAW: Monografia powiatu bialskiego, Biała Podlaska 1939.
- NARTOWSKI WACŁAW: Karty z przeszłości Białej Podlaskiej (broшуra wydana z okazji II Zjazdu wychowanków szkoły) 1928.
- NARTOWSKI WACŁAW: Ze starej teki, Biała Podlaska 1928.
- 50-LECIE STOWARZYSZENIA KOŁA BIALCZAN 1922—1972. Wyd. Tow. Przyj. Nauk w Międzyrzeczu Podlaskim, 1974.

<sup>15</sup> J.w., s. 127.

SPRAWOZDANIE KOMITETU OBCHODU 300-LECIA Gimnazjum Męskiego w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska 1930.

SROKA JERZY: Biała na Podlasiu. Wyd. Lubelskie 1968.

III ZJAZD WYCHOWANKÓW SZKÓŁ BIALSKICH, Biała Podlaska 1959.

350 LAT AKADEMII BIALSKIEJ. Red. A. Moskał, oprac. Komitet Organizacyjny V Zjazdu Koleżeńckiego. Krajowa Agencja Wydawnicza, Lublin 1978.

350-LECIE BIALSKIEJ AKADEMII, *Kurier Lubelski* 1978 nr 210.

Z PRZESZŁOŚCI SZKÓŁ BIALSKICH. Praca zbiorowa (broшуra pamiątkowa zjazdu koleżeńckiego w 330 rocznicę Akademii Bialskiej), Biała Podlaska 1957.

HALINA BARANKIEWICZ  
Warszawa

OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA W PIOTRKOWIE NA TEMAT:  
GENEZA I ROZWOJ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ W POLSCE  
— W 100-LECIE URODZIN HELENY RADLIŃSKIEJ

W dniach 3—4 V 1979 r. odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa, zorganizowana staraniem Zakładu Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki i Psychologii UŁ, przy współdziałaniu Łódzkiego Towarzystwa Naukowego. Celem Konferencji była analiza aktualności dorobku badawczego i praktyczno-społecznego Heleny Radlińskiej oraz ocena wpływu jej koncepcji na pedagogikę polską i dyscypliny z nią współdziałające. Innym, również istotnym celem, była próba odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu i zakresie pedagogika społeczna służy i może służyć kształceniu pedagogów różnych specjalności w polskich wyższych uczelniach.

W obradach Konferencji, która odbyła się w siedzibie Centrum Doskonalenia Nauczycieli IKNIBO w Piotrkowie Trybunalskim, wzięło udział ponad 100 uczestników, reprezentantów szkół wyższych (w tym wszystkich uniwersytetów), Polskiej Akademii Nauk, Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Instytutu Badań nad Młodzieżą, Instytutu Badań Pedagogicznych, a także liczna grupa uczniów prof. Radlińskiej. Uczestniczyli także przedstawiciele Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. H. Radlińskiej w Szczecinie oraz Szkoły Podstawowej im. H. Radlińskiej w Łodzi.

W pierwszym dniu obrad prace przebiegały na forum plenarnym: wygłoszono 6 referatów i tyleż samo komunikatów. Autorami referatów byli: J. Szczepański — *Aktualność pedagogiki społecznej*; R. Wroczyński — *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej na tle polskiej myśli wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej*; B. Suchodolski — *Heleny Radlińskiej koncepcja wychowania jako poszukiwanie sił i pomocy w rozwoju*; T. Wiloch — *Warunki funkcjonowania szkoły wychowującej w aspekcie pedagogiki społecznej*; E. Trempała — *Rozwój pedagogiki społecznej w Polsce Ludowej*; S. Kowalewska — *Wzorzec warunków bytu a wzorce osobowe*.

W toku obrad plenarnych przedstawiono następujące komunikaty: *Socjologia pracy a pedagogika społeczna*, Z. Kowalewski; *Heleny Radlińskiej program unowocześnień wsi polskiej*, K. Kowalik; *Wkład Heleny Radlińskiej w organizację zespołowych badań pedagogicznych*, S. Kawula; *Heleny Radlińskiej koncepcja społeczeństwa kultury*, W.M. Grabski; *Szkola powszechna w systemie oddziaływań*, Z. Kwłeciński; *Stowarzyszenie społeczne w ujęciu Heleny Radlińskiej*, J. Budura. Ponadto nadesłali komunikaty: E. Rosset, J. Korpała, T. Kukulowicz.

W drugim dniu Konferencji obradowały 3 sekcje problemowe: I. teorii pracy kul-

turalno-oświatowej, II. teorii pracy opiekuńczo-wychowawczej i metod badań oraz III. dydaktyki pedagogiki społecznej.

W sekcji pierwszej, której przewodniczyła O. Czerniawska, przedstawiono 6 komunikatów: *Wychowanie dorosłych w ujęciu H. Radlińskiej* (O. Czerniawska); *Poglądy H. Radlińskiej na organizację i rolę biblioteki* (J. Szocki); *Geneza domu kultury w Polsce* (D. Junkowski); *Współczesne funkcje oświatowe i wychowawcze zakładu pracy* (J. Marezał); *Niektóre zagadnienia pracy kulturalno-oświatowej w koncepcji oświaty dorosłych H. Radlińskiej* (J. Semków); *Miejsce książki i czasopism we współczesnej rodzinie* (U. Kieler).

W sekcji II, obradującej pod przewodnictwem E. Trempały, zaprezentowano następujące komunikaty: *II. Radlińskiej koncepcja modelu pracy socjalnej* (E. Mazurkiewicz); *O pojmowaniu opieki przez H. Radlińską* (Z. Dąbrowski); *Teoretyczne i metodologiczne aspekty sił społecznych* (A. Olubiński).

Sekcja III — przewodniczący S. Kawula — koncentrowała się wokół problematyki metodologicznej i dydaktycznej. Podstawą dyskusji było wystąpienie E. Marynowicz-Hetki na temat: *Poglądy H. Radlińskiej na warsztat badawczy pedagoga społecznego*.

W toku tych obrad zarówno na sesji plenarnej, jak w sekcjach, zabrali głos: A. Uziębło, T. Wiloch, I. Lepalczyk, B. Butrymowicz, S. Kawula, W. Markert, E. Marynowicz-Hetka, A. Zawadzka, T. Dulęba, D. Knapik, J. Frączak, E. Grajewska. Zgłoszono m. in. dwa wnioski: o wydanie *Dzieł wszystkich H. Radlińskiej* i utworzenie Instytutu jej imienia.

Ponadto uczestnicy konferencji obejrżeli telewizyjną audycję NURT-u, poświęconą H. Radlińskiej, oraz wzięli udział w spotkaniu towarzyskim, na którym podzielili się wspomnieniami z kontaktów i współpracy z H. Radlińską, m.in. A. Majewska i H. Dinter.

Pełną prezentację merytoryczną obrad przedstawi projektowane wydawnictwo materiałów z Konferencji. Obecnie wydaje się konieczne zasygnalizowanie tu najistotniejszych problemów i ocen, związanych zarówno z dorobkiem Uczzonej, jak i stworzoną przez nią dyscypliną naukową.

W referacie wprowadzającym w problematykę Konferencji J. Szczepański sformułował pytanie o trwałe wartości pedagogiki społecznej i zadania, jakie stoją przed nią wobec potrzeby doskonalenia praktyki pedagogicznej i społeczeństwa socjalistycznego. Taką trwałą i nieprzemijającą jej wartością jest zawarta w niej naczelną dyrektywa o skutecznym przekształcaniu środowisk życia ludzi siłami samych uczestników tych środowisk w imię akceptowanego ideału społecznego. Zadaniem zaś najważniejszym jest wychowanie przez działanie zmieniające środowisko życia.

W swym referacie R. Wroczyński podkreślił oryginalność szkoły pedagogiki społecznej H. Radlińskiej na tle myśli wychowawczej II Rzeczypospolitej. Szkołą naukową pedagogiki społecznej umieścić należy na pograniczu dwóch nurtów — pedagogiki kultury i pedagogiki społecznej. Do każdego z nich wniosła wkład oryginalny i twórczy. Najistotniejszym wyrazem ideologii wychowawczej H. Radlińskiej było, iż w badaniach środowiskowych odsłaniała wymiary dysproporcji ekonomicznych, społecznych i kulturowych, różnicujących szanse rozwoju młodej generacji w niepodległym państwie polskim. „Widziała w tym wielkie niebezpieczeństwo dla życia i rozwoju narodu, zagrożenie procesu identyfikacji mas polskiego ludu z całą narodową wspólnotą”.

B. Suchodolski stwierdził, że H. Radlińska wniosła do pedagogiki społecznej zasługi ogromne: „Wypracowała nie tylko zwarty system teoretycznych poglądów i ustaliła zasadnicze formy organizacyjne aktywności praktycznej, ale stworzyła również wokół siebie autentyczną szkołę wspólnoty naukowej i zaangażowania w

slużbie społecznej'. W jej pracach daje się ponadto odczytać szczególnie dziś aktualny pogląd, iż wychowanie — to przede wszystkim poszukiwanie sił, inspiracja i pomoc w rozwoju człowieka, to współdziałanie z potrzebami i możliwościami twórczymi. Takie ujęcie nawiązuje do toczącej się dziś żywej dyskusji: „Czy wychowanie jest kształtowaniem, czy inspirowaniem, przekazywaniem wartości kultury i wzorów życia, czy też ośmielaniem i wzmacnianiem sił twórczych?”

Podsumowując obrady, przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Konferencji Irena Lepalczyk skonstatowała, iż wniosły one wiele nowego, szczególnie w zakresie genezy pedagogiki społecznej i poglądów jej twórczyni. Uświadomiły również oryginalność i aktualność wielu jej poglądów. Pozwoliły też ujawnić luki w wiedzy historycznej o pedagogice społecznej.

Konferencja wykazała potrzebę dalszego rozwoju tej ważnej i wciąż niezbędnej dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika społeczna. Dla licznego grona nauczycieli akademickich wyższych polskich uczelni udział w Konferencji będzie — jak można sądzić — wielką pomocą i inspiracją w doskonaleniu własnych warsztatów naukowo-dydaktycznych.

JAN BADURA  
Łódź

#### SZKOLNICTWO POLONIJNE PO DRUGIEJ WOJNIE ŚWIATOWEJ — PRZEOBRAŻENIA I POTRZEBY

(Symposium naukowe w Lublinie w dniach 11—12 V 1978 roku)

Zagadnienia oświaty polonijnej, jej dzieje i problemy aktualne, a także kierunki rozwoju należą do najistotniejszych tematów związanych z badaniami skupisk Polonii w świecie.

W dniach 11—12 V 1978 r. staraniem Międzyuczelnianego Instytutu Nauk Politycznych UMCS zorganizowano w Lublinie symposium naukowe na temat *Szkolnictwo polonijne po drugiej wojnie światowej — przeobrażenia i potrzeby*. W dwudniowych obradach, podczas których wygłoszono 21 referatów i komunikatów, uczestniczyli przedstawiciele ośrodków naukowych Krakowa, Lublina, Opola, Poznania i Warszawy.

Celem symposiumu — jak stwierdził otwierając obrady Albin Koprucki, dyrektor Międzyuczelnianego Instytutu Nauk Politycznych UMCS — było ukazanie zmian, przewartościowań i tendencji charakteryzujących szkolnictwo polonijne w ostatnich trzydziestu latach. Nie mniej ważnym problemem było wytyczenie kierunków podejmowanych działań badawczych, których wyniki mogą służyć pomocą w organizowaniu i rozwijaniu oświaty polonijnej.

Zaprezentowane na symposiumie materiały można podzielić na trzy grupy. Pierwsza obejmuje wystąpienia dotyczące aktualnych zagadnień funkcjonowania systemu oświaty polonijnej, wspólnych dla całej Polonii, traktujące zarówno o problemach metodologicznych, jak i o konkretnych potrzebach tej oświaty.

Próbcę podsumowania stanu badań całokształtu spraw Polonii, prowadzonych w kraju, oraz określenie miejsca i rangi badań oświaty polonijnej stanowią referat Ryszarda Kuchy pt. *Stan aktualny i główne kierunki badań nad oświatą polonijną w Polsce Ludowej*. Zdaniem autora — badania naukowe oświaty polonijnej (szkolnej i pozaszkolnej), jej stanu i kierunków rozwoju, pozostawały przez dłuższy czas zdecydowanie zaniedbane, nawet w stosunku do ogólnej problematyki polonijnej. W chwili obecnej najbardziej zaawansowane są badania tego typu w Czechosłowacji, Austrii, RFN i USA. O ile jednak w przypadku Austrii, Czechosłowacji czy RFN



można się już pokusić o naukowe syntezy badanych zjawisk, o tyle w stosunku do USA wszelka próba syntezy wydaje się stanowczo przedwczesna. Natomiast stan zaawansowania badań oświatowych w innych krajach można ocenić jako zaledwie wstępny.

Rezultatem badań ankietowych wśród młodzieży polonijnej był referat Władysława Sochy pt. *Oświata polonijna w środowisku*. W wyniku tych badań stwierdzono, iż nie ma bezpośredniego związku między liczbą Polaków w danym okręgu a poziomem czy różnorodnością form działania oświatowo-kulturalnego. Istnieje natomiast związek między poziomem i intensywnością oddziaływania a osobistym zaangażowaniem ludzi. Dlatego też w polityce kształcenia nauczycieli i młodzieży ze szkół polonijnych na kursach wakacyjnych należałoby przyjąć zasadę większego zróżnicowania regionalnego. Badając pozaszkolne źródła informacji w Polsce, W. Socha doszedł do wniosku, iż zbyt mała dystrybucja naszych czasopism oraz aktywność zagranicznych stacji nadawczych powodują zniekształcenia obrazu rzeczywistości polskiej, co może mieć istotny wpływ na kształtowanie więzi z krajem.

Badania ankietowe były również podstawą komunikatów Iwony Lachowicz-Konickiej pt. *Stosunek młodzieży polonijnej do Polski i Polaków w świetle badań ankietowych* oraz Lesława Sychuta *Szkola polonijna w opinii nauczycieli i uczniów — uczestników kursów wakacyjnych w Polsce*.

*Problemy nauczania obcokrajowców współczesnego polskiego kodu mówionego* stanowiły przedmiot wystąpienia Władysława Miodunki. Analizując zastosowanie kodu mówionego w podręcznikach do nauki języka polskiego jako języka obcego, referent w sposób obrazowy ukazał różnicę pomiędzy językiem podręczników wydawanych poza krajem (zwłaszcza tych, które pisane są przez Polaków z emigracji) a językiem, którym mówi się obecnie w kraju.

Kazimiera Krakowiak i Jan Mańdziuk w referacie *Potrzeby szkolnictwa polonijnego w zakresie podręczników, wydawnictw i innych pomocy dydaktycznych* przedstawili zarys problemu badawczego, który wynika z programu wyposażenia szkolnictwa polonijnego w nowoczesne podręczniki i pomoce szkolne, przyjętego przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

Kwestia podręczników dla Polonii rozważana była również na przykładzie Szwecji w referacie Heleny Meterowej pt. *Problemy związane z programami i podręcznikami dla nauki języka polskiego za granicą*.

Zagadnieniom nauczania literatury polskiej poświęcono dwa komunikaty: Ireny Szypowskiej *Kilka uwag na temat metodologii wykładu historii literatury dla nauczycieli języka polskiego za granicą* oraz Barbary Gradzik-Jedynak *Nauczanie literatury polskiej w środowiskach polonijnych*. Szczególną rolę w tym zakresie odgrywają odpowiednio wybory tekstów. Widoczny ich niedostatek stara się zaspokoić w pewnym stopniu akcja wydawnicza Polonijnego Centrum Kulturalno-Oświatowego UMCS.

Osobną grupę stanowiły referaty i komunikaty dotyczące aktualnych zagadnień związanych z oświatą polonijną w poszczególnych krajach.

Tematem wystąpienia Władysława Kucharskiego była *Oświata polonijna w Republice Federalnej Niemiec (wybrane zagadnienia)*. Aktualnie, nauka języka polskiego w RFN jest prowadzona w około 30 szkołach polonijnych, z których ponad 2/3 utrzymuje kontakty z organizacjami w kraju oraz w *Volleshochschulen* (Uniwersytety Ludowe) — około 500 kursów. Bliższych studiów — zdaniem autora referatu — wymaga problem przesiedleńców, a zwłaszcza ich udziału w życiu kulturalno-oświatowym i społecznym stowarzyszeń polonijnych. Praktyka wskazuje, że są to często ludzie, którzy bez rozmyślenia opuścili Polskę, ale czują się tylko Polakami i znają tylko język polski.

Tematyce związanej z problematyką Polonii zachodnioniemieckiej był również

referat Grzegorza Janusza pt. *Działalność kulturalno-oświatowa środowiska polonijnego w Republice Federalnej Niemiec*, omawiający różnorodne formy pracy kulturalno-oświatowej Polonii, jak np.: ruch artystyczny (ruch śpiewaczy i zespoły folklorystyczne), czytelnictwo prasy i książek. Działalność ta, służąca integracji poszczególnych środowisk polonijnych, podtrzymuje poczucie wspólnoty narodowej i więzi z krajem.

Duże zainteresowanie wzbudził referat Zenona Jasińskiego *Problemy ustrojowo-organizacyjne polonijnego szkolnictwa podstawowego w Czechosłowacji po II wojnie światowej*, przedstawiający organizacyjny stan tego szkolnictwa oraz ewolucję, jaką przeszło w okresie minionych 30 lat. Autor zwrócił uwagę na stałą tendencję do zmniejszania się liczby szkół polskich (w latach 1945—1976 ich liczba zmniejszyła się o 43 placówki). Proces ten, związany z likwidacją szkółek jednoklasowych oraz spadkiem liczby uczniów (asymilacja, postępujące rozproszenie), stanowi podstawę określenia perspektyw tego szkolnictwa.

Wybrane problemy oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych stanowiły temat referatu Ziemowita Jacka Pietrasia. Analizując proces ewolucji systemu tej oświaty, a także wskazując jej specyfikę, autor formułuje tezę, że system ten, broniący polsko-amerykańską społeczność przed wynarodowieniem, pozwolił zachować dłużej niż w przypadku innych grup etnicznych odrębność narodową. Stało się to jednak kosztem zwolnienia tempa asymilacji Polaków w życiu Stanów Zjednoczonych, co spowodowało ich długotrwałe upośledzenie społeczne i materialne.

Aktualne zagadnienia szkolnictwa polonijnego w Wielkiej Brytanii przedstawił w swym komunikacie Andrzej Matuszewicz. Analiza ta, dokonana na tle historycznym (pierwsza szkoła sobotnia powstała w Edynburgu w 1948 r., obecnie jest ich około 100), ukazała proces umacniania się podstaw organizacyjnych tego szkolnictwa, którego losy — mimo pewnych trudności — nie budzą obaw. Wynika to w dużej mierze ze specyfiki Polonii brytyjskiej.

Temat pt. *Nauczanie języka polskiego jako języka ojczystego w krajach socjalistycznych* omówiony został w referacie Wojciecha J. Podgórskiego. Szczególnie dużo miejsca referent poświęcił charakterystyce organizacji, funkcji i rozmieszczeniu szkół z polskim językiem nauczania w ZSRR na tle szerszego przedstawienia form aktywności tamtejszej Polonii.

Trzecia grupa wygłoszonych referatów i doniesień dotyczyła historii oświaty polonijnej w innych krajach. Dzieje oświaty i szkolnictwa polskiego na Węgrzech, począwszy od 1860 r., przedstawiono w komunikacie Mieczysława Wieliczki. Referat Marka Zmigrodzkiego mówił o *Przeobrażeniach i stanie aktualnym polonijnej oświaty szkolnej w Belgii*; z badań autora wynika, iż oświata polonijna w tym kraju znajduje się w stanie pogłębiającego się kryzysu. Oświatę polonijną w Argentynie, kraju nieco dla nas egzotycznego, jej dzieje i stan obecny omówił w swym komunikacie Jan Sęk.

Dwa spośród wygłoszonych komunikatów odnoszą się do okresu sprzed 1945 roku. *Dzieje szkolnictwa polskiego w Wielkiej Brytanii w latach 1940—1945* oraz *Proces odbudowy na obczyźnie instytucji kierujących sprawami oświaty* przedstawione zostały przez Tadeusza Radzika. Tematem wystąpienia Henryka Chałupca była działalność Związku Polskich Towarzystw Szkolnych w zakresie szkolnictwa powszechnego — instytucji niezwykle zasłużonej dla sprawy oświaty polonijnej w Niemczech w okresie międzywojennym.

TADEUSZ RADZIK  
Lublin

## KRONIKA ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Styczeń — czerwiec 1979

### Styczeń

W dniu 28 XII odbyło się ostatnie w roku 1978 plenum Zarządu Głównego ZNP. Tematem obrad były: plan działania, projekt budżetu na 1979 r. i sprawy związane z działalnością Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych.

Minister nauki, szkolnictwa wyższego i techniki Janusz Górski przyjął członków Redakcji „Głosu Nauczycielskiego”. Wskazując na najistotniejsze sprawy, nad którymi pracuje resort i podległe mu placówki, minister wyraził gotowość uczestniczenia w niektórych inicjatywach podejmowanych przez Redakcję.

Na spotkaniu prezesa ZG ZNP i członków kierownictwa Związku z przewodniczącym Kapituły „Orderu Uśmiechu” — redaktorem naczelnym „Kurierza Polskiego” Cezarym Leżońskim omówiono możliwości spopularyzowania tej inicjatywy za pośrednictwem krajowych i międzynarodowych organizacji nauczycielskich, z którymi ZNP utrzymuje kontakty.

Na posiedzeniu prezydium ZG ZNP dyskutowano nad trzema zagadnieniami: ochroną zdrowia nauczycieli akademickich, przebiegiem rekrutacji młodzieży z rodzin członków ZNP na wyższe uczelnie w roku akad. 1978/1979 oraz stanem upowszechnienia i efektywności kursów bhp.

W Zarządzie Głównym ZNP oraz we wszystkich województwach odbyły się spotkania konsultacyjne aktywu oświatowego i związkowego na temat projektu wspólnej uchwały Zarządu Głównego ZNP i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania w sprawie postępu pedagogicznego w dziedzinie oświaty i wychowania.

### Luty

Na wniosek prezesa Rady Ministrów Sejm PRL w dniu 8 II powołał Józefa Tejchmę na stanowisko ministra oświaty i wychowania.

Odbyła się ogólnopolska narada inspektorów pracy ZG ZNP, poświęcona doskonaleniu pracy instancji związkowych i społecznego aktywu ochrony pracy.

Na posiedzeniu Komisji do Spraw Kobiet Pracujących ZG ZNP omówiono niektóre problemy dotyczące kobiet w środowisku oświatowym i naukowym.

Przedmiotem narady Zespołu Polityki i Kadry Naukowej Sekcji Naukowej ZG ZNP był problem prawnej regulacji oceniania całokształtu naukowej i dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczycieli akademickich.

### Marzec

Odbyło się posiedzenie prezydium Sekcji Bibliotekarskiej. Przedmiotem dyskusji był model biblioteki w zreformowanej 10-letniej szkole ogólnokształcącej.

Oddział Zarządu Głównego we Wrocławiu, Zarząd Wojewódzki TKKS oraz Uniwersytet im. Bolesława Bieruta zorganizowały sesję popularnonaukową na temat dolnośląskich tradycji postępowych i laickich w oświacie w okresie międzywojennym oraz ich kontynuacji w Polsce Ludowej.

W gmachu ZG ZNP odbyło się wspólne posiedzenie Zarządu Głównego i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania na temat postępu pedagogicznego. W posiedzeniu wzięli udział minister oświaty Józef Tejehma; referat zasadniczy, wyrażający wspólne stanowisko resortu oświaty i Związku, wygłosił wiceprezes ZG ZNP Czesław Banach.

W Zarządzie Głównym ZNP gościła delegacja Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego z Czechosłowacji. W toku spotkania z kierownictwem ZNP dokonano oceny współpracy obu organizacji.

#### K w i e c i e ń

W Zarządzie Głównym ZNP odbyło się posiedzenie plenarne Sekcji Bibliotekarskiej poświęcone roli bibliotek w rozwoju postępu pedagogicznego w szkołach i pracowniach oświatowych.

Sekcja Szkolnictwa Ogólnokształcącego ZG ZNP przedyskutowała na posiedzeniu plenarnym zadania wynikające ze wspólnej uchwały Zarządu Głównego i Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

W Katowicach przekazano do użytku Dom Nauczyciela posiadający 40 miejsc noclegowych. Dom przeznaczony jest przede wszystkim dla nauczycieli studiujących i dla wycieczek nauczycielskich oraz szkolnych.

W katowickiej filii Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych oraz w Oddziale ZG ZNP odbyła się uroczystość z okazji 75-lecia urodzin wybitnego działacza związkowego, wieloletniego prezesa Zarządu Okręgu w Katowicach — Feliksa Józefowicza.

Kolejne spotkanie plenarne Sekcji Szkolnictwa Zawodowego odbyło się w Zarządzie Głównym ZNP i było poświęcone sprawie postępu pedagogicznego.

#### M a j

Odbyło się spotkanie przedstawicieli Dowództwa Wojsk Obrony Powietrznej Kraju z kierownictwem ZG ZNP, na którym omówiono sprawy programowo-organizacyjne XV Zlotu Turystycznego ZNP.

Na posiedzeniu prezydium Sekcji Bibliotekarstwa ZNP omawiano zagadnienia związane z działalnością bibliotek szkół wyższych i ich przygotowaniem do obsługi studentów.

Obradowała Komisja Organizacyjna XV Ogólnopolskiego Zlotu Turystycznego ZNP, który odbędzie się dla uczestników uroczystości 35-lecia PRL w dniach 27 VI—1 VII.

W sali zjazdowej ZNP odbyła się sesja poświęcona postępowym tradycjom społeczno-pedagogicznym ZNP. Referat na temat *Wkład ZNP w rozwój demokratycznego systemu edukacji narodowej* wygłosił prof. Stanisław Michalski.

Odbyło się zebranie prezydium Sekcji Wychowania Przedszkolnego. Tematem dyskusji były założenia programowe sympozjum na temat miesiąca placówek wychowania przedszkolnego w nowym systemie edukacji narodowej. Również w tym miesiącu odbyło się w ZG ZNP plenarne posiedzenie tej Sekcji dla omówienia problemów postępu pedagogicznego w oświacie i wychowaniu.

W Zarządzie Głównym odbyła się narada kierowników kursów wakacyjnych dla

aktywu pedagogicznego ZNP. Łącznie zaplanowano zorganizowanie 40 kursów, w których uczestniczyć będą prezesi, wiceprezesi rad zakładowych, kierownicy szkolenia teoretyczno-pedagogicznego, instruktorzy urlopowani do pracy w radach zakładowych, członkowie sekcji związkowych oraz aktywu pedagogicznego i związkowego w szkołach i placówkach oświatowych.

#### Czerwiec

Telewizja Polska w specjalnym programie pt. „Świadkowie” nadała relację, w której przedstawiła bohatera nauczyciela z Chorzowa Mariana Batko. Marian Batko, więziony w obozie oświęcimskim, oddał życie za młodego człowieka nazwiskiem Mieczysław Pronobis.

Na zebraniu Sekretariatu ZG ZNP zatwierdzono program konferencji na temat potrzeb czytelniczych dziecka chorego i ułomnego, organizowanej z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka.

Redakcja „Głosu Nauczycielskiego” uzyskała doroczną nagrodę prezesa RSW „Prasa — Książka — Ruch”.

STANISŁAW BRZOWSKI  
Warszawa

## RECENZJE

DANIEL BEAUVOIS, LUMIÈRES ET SOCIÉTÉ EN EUROPE DE L'EST  
L'Université de Vilna et les écoles polonaises de l'Empire Russe (1803—1832),  
t. I — s. 418, 2 nrb, t. II — s. 419—912. Lille 1977.

Obszerne dzieło Daniela Beauvois stanowi rezultat jego wieloletnich badań, prowadzonych we wszystkich niemal archiwach i bibliotekach polskich, oraz penetracji zbiorów archiwalnych radzieckich, przede wszystkim w Wilnie i Leningradzie. Autor — sławista, znawca kultury polskiej doby Oświecenia — ze szczególną wnikliwością potraktował przedmiot swych wieloletnich studiów. Nie też dziwnego, że omawiana praca uderza niezwykle bogatą dokumentacją źródłową, wszechstronną i krytyczną analizą historiografii polskiej, litewskiej i rosyjskiej, odnoszącej się do dziejów Uniwersytetu Wileńskiego w interesującym go okresie. Zasługuje także na uwagę nowoczesność metod zastosowanych przez D. Beauvois. Podobnie jak wielu historyków francuskich ostatniej doby sięgnął on nie tylko do „tradycyjnej” interpretacji materiału źródłowego, ale także do statystyki i socjologii, nie pomijając także w swej penetracji literatury pięknej oraz próbując zastosować w swych rozważaniach analizę psychologiczną. Wszystko to pozwoliło mu dostrzec i nowoczesnie zinterpretować wiele zjawisk, powiązać ze sobą różnorodne dziedziny działalności ludzkiej i ukazać szerokie tło poczynań oświatowych interesujących go społeczności.

Sam autor sformułował zadania, jakie postawił przed swą pracą w następujący sposób: „Tak więc poprzez problematykę szkolną i uniwersytecką chciałem przede wszystkim określić charakter struktur socjoekonomicznych, wy dobyć istotne cechy cywilizacji” (s. 2, tłumaczenie K. M.). Nie było zatem zamierzeniem autora przedstawienie dziejów Uniwersytetu i podległych mu szkół w sposób tradycyjny. Nie jest więc omawiane dzieło historią Uniwersytetu i jego szkół o chronologicznym, systematycznym układzie. Znajdujemy

natomiast na tych kartach — zgodnie z zamierzeniem autora — pogłębione i gruntownie udokumentowane analizy socjologiczno-prawne w różnych przekrojach chronologicznych, ujęte w taki właśnie sposób charakterystyki władz szkolnych, instytucji związanych z Uniwersytetem, kształtujących się w nim różnych grup i społeczności oraz zróżnicowanych środowisk szkolnych. Pytanie podstawowe, na które autor stara się odpowiedzieć w toku rozważań na podstawie różnych zestawień i analiz, dotyczy przede wszystkim wzajemnych relacji między Uniwersytetem i szkołami a różnymi grupami społeczeństwa zamieszkującego rozległe obszary Okręgu Wileńskiego. Przy takim ujęciu pracy szczególną wartość mają sporządzone przez autora i oparte na źródłach liczne wykresy, mapki, zestawienia i diagramy, które stanowią uzupełniającą, atrakcyjną i przejrzystą formę przekazu informacji.

Traktując swe dzieło jako jednolitą całość, autor podzielił je na dwa tomy, nie tylko — jak się wydaje — ze względów wydawniczych. Podział ten ma także znaczenie merytoryczne. W pierwszym bowiem tomie zajął się przede wszystkim Uniwersytetem Wileńskim, w drugim — podległym mu szkolnictwem. Znajdujemy więc w pierwszym tomie rozważania dotyczące roli, miejsca i znaczenia Uniwersytetu w aspekcie społecznym i ekonomicznym, działającego w omawianym okresie w oparciu o statut nadany przez Aleksandra I w 1803 roku. Ukazując strukturę ówczesnej organizacji szkolnictwa w cesarstwie rosyjskim, D. Beauvois zwrócił szczególną uwagę nie tylko na podstawy prawne zależności Uniwersytetu od powołanego do życia w 1802 r. Ministerstwa Oświaty, ale także na rolę i miejsce uniwersytetów rosyjskich

w nowym systemie oświaty. W pierwszym więc rozdziale tego tomu znajdujemy interesujące charakterystyki odpowiedzialnych za kierunek polityki oświatowej kolejnych ministrów oświaty (P. W. Zawadowski, A. R. Razumowski, A. M. Golcyn, A. S. Szyszkow, K. A. Lieven) oraz analizę ich zmieniającego się — wraz ze zmianą polityki wewnętrznej caratu — stosunku do uniwersytetów w ogóle, a do Uniwersytetu Wileńskiego w szczególności. Rola, jaką w rosyjskim systemie szkolnym odgrywali kuratorzy, stanowiący ogniwo pośrednie między Ministerstwem a Uniwersytetem sprawującym pieczę nad całym szkolnictwem Okręgu, sprawiła, że urzędowi temu autor poświęcił baczniejszą uwagę. Znajdujemy też tutaj obszernie omówienie sylwetek i działalności obu kuratorów, którzy w znaczący sposób zaważyli na dziejach Uniwersytetu i związanych z nim szkół (A. J. Czartoryski w l. 1803—1824 i N. N. Nowosilcow w l. 1824—1832). Kończy pierwszy rozdział omówienie sylwetek najniższych w tej hierarchii reprezentantów władz centralnych, a równocześnie najwyższych reprezentantów ciała profesorskiego — rektorów Uniwersytetu: Hieronima Strojnowskiego, Jana Śniadecckiego, Jana Loebenweina, Szymona Malewskiego, Józefa Twardowskiego, Walclawa Pelikana.

Autor, dokonując weryfikacji dotychczasowej historiografii, sięgnął do źródeł bądź w niedostatecznej mierze wykorzystanych, bądź to przez niego odnalezionych, bądź wreszcie na nowo przez niego odczytanych. Na tej podstawie dokonał rewizji poglądów na działalność obu kuratorów — A. J. Czartoryskiego, zbyt — jego zdaniem — wysoko ocenianego przez historiografię polską, oraz N. N. Nowosilcowa — który, z kolei, nadto został zdemonizowany. Nie ze wszystkimi wyrażonymi na tych kartach poglądami autora można się zgodzić, tym bardziej że przykłady działalności obydwu kuratorów, przytoczone na dłuższych stronach, można by zinterpretować nieco inaczej, niż to uczynił autor

w rozdz. I. Nie sposób jednak podejmować tu szerszej dyskusji ze względu na charakter tego krótkiego omówienia.

W II rozdz. znajdujemy charakterystykę profesorów Uniwersytetu Wileńskiego jako wyodrębnionej na tle miasta społeczności. Autor dokonuje analizy tej grupy w sposób niezwykle szczegółowy. Znajdujemy tu więc zestawienia dotyczące nie tylko pochodzenia narodowego i społecznego wileńskich profesorów, ale także ich stanu rodzinnego, wieku itp. Omawiając grupę profesorów, ukazuje ich rolę nie tylko jako uczonych i nauczycieli akademickich, ale także zwraca uwagę na dokonywające się w jej składzie zmiany i „przemieszczenia”, w zależności od zdobywanej pozycji, stosunku do władz, prywatnych znajomości i stanu majątkowego. W tych zjawiskach widzi autor elementy kształtowania się i różnicowania poczucia grupowej więzi społecznej, świadomości intelektualnej, stosunku do środowiska wileńskiego. Znajdujemy więc w tym rozdziale także próbę charakterystyki tych wszystkich zjawisk oraz wyjaśnienie genezy waśni wewnętrznych, zaznaczających się podziałów zasięgu oddziaływań naukowych i dydaktycznych.

To ostatnie zagadnienie, ujęte w odmiennych relacjach, dochodzi do głosu także w rozdz. III, gdzie D. Beauvois omawia „Promieniowanie intelektualne Uniwersytetu”. Znajdujemy tu więc omówienie działalności publicystycznej i wydawniczej profesorów, ich inicjatyw i udziału w towarzystwach naukowych i społeczno-politycznych, wreszcie ich stosunku do narzuconego Uniwersytetowi obowiązku wykonywania funkcji urzędu cenzury.

Ostatni — IV rozdz. — przynosi charakterystykę społeczności studenckiej, opartą przede wszystkim na socjologicznej analizie źródeł. Jak to słusznie podkreśla autor, historiografia polska koncentrowała dotąd swe zainteresowania głównie na działalności, postawie i zainteresowaniach filomatów i filaretów, przez ten pryzmat widząc i oceniając

młodzież wileńską. D. Beauvois postarał się ująć ten problem inaczej. Dzięki temu uzyskujemy nowe dane dotyczące dynamicznego wzrostu liczby studiującej młodzieży, „sprawności studiów”, a także warunków zdobywania wiedzy i bytowania całej społeczności studenckiej wywodzącej się z różnych środowisk i nie zawsze kierującej się szczytnymi idealami elity, jaką stano- wili koledzy i przyjaciele Adama Mickiewicza, Tomasza Zana i innych.

Podział dokonany w pierwszym tomie jest logiczny i przekonujący, odpowiadający zamierzeniom autora. Pozwala mu też dostrzec wiele problemów, które częstokroć w tradycyjnym, chronologicznym ujęciu mogą ująć uwadze. Poglębiona analiza socjologiczna prowadzi do ciekawej interpretacji różnorodnych zjawisk występujących zarówno w działalności organizacyjno-naukowej, jak i w relacjach między profesorami oraz w życiu młodzieży uniwersyteckiej i w jej stosunkach z nauczycielami akademickimi.

Układ drugiego, obszerniejszego tomu jest podobny. Autor podzielił ten tom na 6 rozdziałów, stosując analogiczne zasady konstrukcji. W rozdz. V znajdujemy więc, po krótkiej charakterystyce systemów szkolnych w Europie Zachodniej, omówienie stosunku rosyjskiej i polskiej administracji szkolnej do różnych szczebli nauczania w 8 guberniach Okręgu Wileńskiego (w 1824 r. oddzielone zostały gubernie: kijowska, podolska i ukraińska).

W następnym, VI rozdz., autor przeprowadził gruntowną analizę podstaw materialnych wszystkich szczebli szkolnictwa, którego nierównomierna sieć i zróżnicowanie sytuacji prawnej stwarzały szczególne trudności w administrowaniu i finansowaniu tak zróżnicowanego systemu oświatowego. Znajdujemy tu również (rozdz. VII) interesującą charakterystykę szkół utrzymywanych przez zakony i ich stosunku tak do całokształtu polityki oświatowej, jak i do nowych programów i wymagań stawianych przez Uniwersytet. Zwrócił także autor bacznieszczą uwagę na —

istotny na tych terenach — problem narodowościowy. Społeczność nauczycielska z jednej strony oraz środowisko uczniowskie — z drugiej — poddane zostały gruntownej i wielostronnej analizie w rozdz. VIII.

Omawiając rolę i sytuację szkolnictwa średniego, szczególnie wiele uwagi poświęcił autor Krzemieńcowi. Nie w tym dziwnego — gimnazjum, a następnie liceum w Krzemieńcu zajmowały szczególne miejsce na mapie szkolnictwa średniego w Okręgu Wileńskim. Podniesienie zresztą jego rangi dokonało się — jak to udowodnił D. Beauvois — wbrew dążnościom Uniwersytetu, a za przyczyną Tadeusza Czackiego, popieranego w tych zamierzeniach przez A. J. Czartoryskiego. I tu w ocenie działalności Czackiego stanowisko autora jest odmienne od poglądów dominujących w historiografii polskiej. Interpretacja źródeł, na które powołuje się D. Beauvois przy argumentacji swego stanowiska, jest nader interesująca, tym bardziej że niejednokrotnie sięga on do materiałów mało znanych lub też powołanych po raz pierwszy. Mimo to trudno w pełni zgodzić się z wywodami autora „odbrązawiającego” kalkowicie T. Czackiego, pamiętając o jego działalności jako wizytatora i jego — jak się wydaje — zrozumieniu potrzeb nie tylko intelektualnych, ale także ekonomiczno-społecznych ziem południowo-wschodnich.

W oryginalny sposób ujęte zostało omówienie programów i środków ich realizacji w szkolnictwie średnim. Autor zerwał tu z szablonem, wysuwając na pierwsze miejsce (w rozdz. IX) analizę pomocy naukowych — podręczników, bibliotek, gabinetów, a dopiero przy końcu rozdziału mówiąc o treściach, jakie za ich pośrednictwem miały być przekazywane.

Omówienie złożonej i bogatej problematyki szkolnictwa średniego ujęte zostało w kilku przekrojach chronologicznych. Autor położył także nacisk na relacje, jakie zachodziły między szkołami a środowiskiem, starał się poddać krytycznej ocenie przygotowanie i świa-



domosć społecznej roli nauczycieli tak u nich samych, jak w otoczeniu. Nie szczędzi tu słów krytycznych, w ostatecznej jednak konkluzji stwierdza: „Nie jest z pewnością fałszywym stwierdzenie, iż każdy szlachcic, który sięgnął po broń w 1831 r. w prowincjach zachodnich, otrzymał w pewnym zakresie wykształcenie średnie. Swoją świadomość polityczną zawdzięczał on szkole” (s. 887). Jest to chyba dobre świadectwo wydane tym, którzy w tych szkołach uczyli.

Na szczególną uwagę zasługuje rozdz. X, poświęcony omówieniu szkolnictwa elementarnego. Poznajemy więc — po raz pierwszy — geografię szkolnictwa początkowego, źródła jego finansowania, politykę władz oświatowych wobec najniższego szczebla nauczania oraz inicjatywy społeczne, które przyczyniały się do jego rozwoju. Dowiadujemy się też o zasięgu oddziaływania w Okręgu Wileńskim nowoczesnej, na owe czasy, metody wzajemnego nauczania Bella i Lancastra, gorąco popieranej przez kuratora A. J. Czartoryskiego oraz oświeconych protektorów szkół elementarnych. Jak przy omawianiu innych szczebli nauczania, tak i w X rozdz. autor związał ściśle analizę form nauczania i zasięgu oddziaływania szkół elementarnych z charakterystyką środowisk społecznych: szlachty, mieszczaństwa, wsi pańszczyźnianej, i odrębnie potraktowanej grupy nauczycieli. Rozdział ten dotyka problematyki nie przy-

ciągającej dotąd głębszej uwagi historyków, a jakże istotnej dla poznania zasięgu i znaczenia oddziaływań oświatowych na szerokie warstwy społeczeństwa stanowego.

W tak krótkim omówieniu nie sposób wskazać wszystkich problemów poruszonych przez autora, scharakteryzować wnikliwie konstruowanych zestawień statystycznych i ciekawych rozważań socjologicznych. Jak wspomniano na początku, dzieło D. Beauvois nie jest historią Uniwersytetu ani historią szkół. Przynosi ono jednak ogromny i cenny materiał, pozwalający przybliżyć się do tej historii, zauważyć wiele istotnych problemów, ocenić wartość i przydatność stosowanych przez autora metod badawczych. Dzięki tym wszystkim walorom dzieło to czyta się z ogromnym zainteresowaniem i nieśladną uwagą. Jeśli zaś nie we wszystkich możemy się z autorem zgodzić, jeśli nie wszystkie jego interpretacje przemawiają nam do przekonania, to stwierdzić trzeba, iż nie można czynić z tego zarzutu pod adresem francuskiego historyka. Jego praca bowiem zmusza do refleksji, pobudza do dalszych badań, zachęca do szerszej kwerendy i interpretacji wskazanych przez niego źródeł. Życzyć należy, aby czytelnicy polscy mogli się z tą pracą zapoznać, i można wyrazić nadzieję, iż w przyszłości doczeka się ona przekładu na język polski.

KAMILLA MROZOWSKA  
Kraków

MARIAN WALCZAK: SZKOLNICTWO WYŻSZE I NAUKA POLSKA  
W LATACH WOJNY I OKUPACJI 1939—1945.  
Wrocław 1978 Ossolineum, ss. 385. PAN, Wydział Nauk Społecznych.

W pierwszych latach powojennych przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych podjęli trud opracowania i ogłoszenia drukiem listy strat osobowych swych środowisk. Niektóre uczelnie przedstawiły także straty materialne. Tu i ówdzie ukazały się wzmianki o pracy dydaktycznej i naukowej. W istocie dotyczyło to Warszawy, Krakowa i

Poznania oraz Lublina. Co do Lwowa i Wilna głównie chodziło o przedstawienie strat osobowych.

W pewnym stopniu do spraw tych wrócono w późniejszych latach w celu uzupełnienia danych, czy też z okazji publikacji poświęconych dziejom własnych uczelni. Niezależnie od tych inicjatyw, systematyczne prace badawcze

podjęły zaraz po wojnie władze administracyjne, mianowicie Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów. Opublikowało ono w 1947 r. pierwsze dane dotyczące strat osobowych i materialnych środowiska naukowego.

W ciągu minionych 30 lat historyk nauki nie pokusił się jednak o opracowanie całokształtu spraw związanych z losami szkolnictwa wyższego w latach II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej w Polsce. Częściowo zrozumiałe jest to zaniedbanie, jeśli przypomnimy ogromny trud środowiska naukowego, które w pierwszych latach powojennych musiało zaspokoić potrzeby młodzieży akademickiej, a równocześnie podjąć po pięciu latach przerwy prace badawcze w normalnych warunkach warsztatu naukowego.

Z tych względów praca M. Walczaka budzi szczególne zainteresowanie. W recenzowanej książce autor zajął się kilkoma podstawowymi zagadnieniami.

Najpierw zarysował M. Walczak podstawy hitlerowskiej polityki wobec narodu polskiego i jego kultury, w szczególności wobec naukowego środowiska. Wskazują one jeszcze raz — mimo lapidarności ujęcia tej sprawy — ludobójczy charakter tej polityki wobec Polski. Jakkżę doniosła była wówczas postawa polskiego środowiska naukowego tak w boju, jak i w pracy niepodległościowej, zarówno politycznej, wojskowej, jak i cywilnej, w tym przypadku w tajnym nauczaniu i w pracy naukowej.

W trzech zreferowanych dalej sprawach zawarł Autor kilka ważnych aspektów poznawczych. Przedstawił on bowiem najpierw osiągnięcia szkolnictwa wyższego w ostatnim roku akademickim 1937/1938, następnie cały system likwidacji tego szkolnictwa, wreszcie straty materialne, spowodowane wojną i okupacją. W ten sposób czytelnik od razu uzyskał właściwy pogląd na całość referowanych zagadnień tej partii pracy.

Okazuje się, że liczba uczelni polskich wzrosła w porównaniu z rokiem 1922.

w którym było ich 16, do 28, a liczba studentów z 34 000 do 48 000. Był to poziom podobny jak w Wielkiej Brytanii, Włoszech i Niemczech. Na tym tle dopiero przedstawił M. Walczak proces likwidacji przez okupanta hitlerowskiego całego systemu organizacji nauki i szkolnictwa wyższego, kontrastującego ostro z zabiegami naukowców polskich, które miały na celu kontynuowanie pracy uczelni. Znamienny to kontrast: barbarzyństwo i nauka.

Na specjalnych tabelach przedstawił autor liczbowe dane dotyczące wielkości strat materialnych nauki i szkolnictwa wyższego. Wyrażają się one wręcz astronomiczną cyfrą 222,8 mln złotych przedwojennych. Obejmują one straty szkół wyższych, instytutów naukowych i badawczych oraz towarzystw naukowych.

Dwa następne zagadnienia zreferowane przez Autora w jego pracy to dorobek polskiego środowiska naukowego w działalności dydaktycznej, tj. w zakresie tajnego nauczania na poziomie akademickim, oraz dorobek z dziedziny twórczej pracy naukowej, prowadzonej w warunkach konspiracyjnych. Ta część pracy zawiera imienną listę uczonych zajętych tajnym nauczaniem.

Mimo ogromnego wysiłku organizacyjnego w warunkach konspiracji — ogółem studiowało w podziemnych uczelniach 6800 studentów. Przypomnijmy tu, że w 1937 r. było ich ponad 48 000.

W tej konspiracji akademickiej wydano 665 dyplomów magisterskich, co stanowi zaledwie 10% stanu przedwojennego, wydano 39 dyplomów doktorskich (analogicznie 16%) oraz 19 habilitacji.

Ale M. Walczak podaje — jakże słusznie — dalsze dane już z dwóch pierwszych lat akademickich w Polsce Ludowej, mianowicie nostryfikacji dyplomów uzyskanych w wyniku studiów w czasie okupacji. Nostryfikacje te obejmują 6256 dyplomów. To daje dopiero pogląd na miarę wysiłku konspiracyjnego polskiego środowiska naukowego. Nie zmienia to obrazu sytuacji okupa-

cyjnej, ale dodatkowo dowodzi prężności konspiracyjnej Polaków oraz zdolności do bardzo wielkiego wysiłku w pierwszych pionierskich latach Polski Ludowej. Niemniej przypomniał autor, że w latach 1930—1945 nie wydano 38 000 dyplomów wszystkich stopni akademickich, zabrakło jednego tysiąca dyplomów doktorskich i nie notyfikowano w tym czasie 600 dyplomów różnych stopni naukowych.

Możliwości tych porównań to również celna strona pracy M. Walczaka i godna podkreślenia.

Podobnie jak wykorzystano w konspiracji dla potrzeb tajnego nauczania wszelkie możliwości, w tym i zachowane przez okupanta instytucje, zakłady naukowobadawcze, szpitale itp. (dla nauk przyrodniczych, technicznych i lekarskich, ale nie dla humanistycznych), tak też naukowcy zrobili wszystko, aby kontynuować pracę twórczą. M. Walczak zobrazował tu szeroko te zmagania się naukowców o warsztat naukowy. W istocie ważną rolę odegrała tu podziemna organizacja aparatu państwowego, w tym przypadku Departament Oświaty i Kultury, zwłaszcza Dział Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który po prostu zabiegał o planowanie w skali krajowej akcji badawczej i naukowowydawniczej. Niewielkie mogły być wyniki w tej dziedzinie ze względu na warunki konspiracyjne i, oczywiście, z powodu niedostatków warsztatu naukowego. Niemniej w ciągu pięciu lat wygotowane 470 podręczników i prac. Szkoda, że znaczna ich liczba, jaka powstała w środowisku warszawskim, uległa zniszczeniu w czasie powstania w 1944 roku.

Równie celną była myśl autora, aby najpierw przedstawić zagładę kultury polskiej, następnie walkę o tę kulturę, w tym przypadku środowiska naukowego, a dopiero później zarysować obraz martyrologii i eksterminacji. W ten sposób „rośnie” w oczach czytelnika wielkość i charakter zbrodni hitlerowskich, i to bez emocjonalnych sugestii ze strony autora książki. Po 35 latach dobrze się stało, że praca nie ma charakteru

wyłącznie martyrologiczno-eksterminacyjnego.

Straty osobowe całego środowiska naukowego wynoszą 917 osób, z czego 276 M. Walczak zaliczył jako „zmarłych śmiercią naturalną”. Z danych tych wynika, że 191 osób zginęło w działaniach wojennych i w obozach jenieckich; 163 osoby padły ofiarami egzekucji i mordów; 147 osób zginęło w więzieniach i obozach koncentracyjnych, a 114 osób zginęło z innych przyczyn; 26 osób zaginęło.

To liczbowe zestawienie strat M. Walczak zaopatrzył innymi danymi, mianowicie stratami według stopni i funkcji naukowych, płci, działów nauki, struktury wieku oraz środowisk naukowych (Warszawa, Kraków, Poznań, Lwów i Wilno oraz inne miasta).

Te dane eksterminacyjne „usytuowane” zostały w całokształcie martyrologicznych losów uczonych polskich, którzy przeżyli — podobnie jak sam naród — ewakuacje, wywłaszczenia, wysiedlenia; byli oni zakładnikami, znosili tułaczkę, biedę, nieraz nędzę. Zsyłano ich do obozów koncentracyjnych, przebywali w więzieniach, byli na pracach przymusowych. Doświadczali wszystkiego złego, co tylko okupacja hitlerowska sprawiła na ziemiach Polski. Poważnym trudem badawczym odtworzył autor ten obraz martyrologiczny życia polskiego środowiska naukowego.

Tę część książki zamknął M. Walczak rozdziałem specjalnym, poświęconym wyłącznie biogramom. Każdy z nich zaopatrzone jest numerami określającymi wykorzystane pozycje bibliograficzne. Z samej liczby tych numerów przy bardzo wielu biogramach wywnioskować można, że autor dokonał ogromnej pracy badawczej. Ogółem tych pozycji bibliograficznych jest 92.

Poważnym osiągnięciem badawczym Walczaka jest zebranie i wykorzystanie zestawu źródeł oraz literatury. Chyba bez przesady powiedzieć można, że taki zestaw zaprezentowano w tego rodzaju pracy po raz pierwszy w całym piśmiennictwie przedmiotu i okresu, a co do literatury stwierdzić można również z

pewnością, że podano w pracy całość tego piśmiennictwa.

Instruktywny pod tym względem jest *Wstęp*, w którym autor zarysował stan badań nad dziejami nauki i szkolnictwa wyższego w czasie II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej w Polsce, cytując dziesiątki najważniejszych pozycji. Bibliografia wykorzystanych publikacji liczy ponad 170 prac. Zestawienie źródeł archiwalnych i źródeł drukowanych obejmuje dziesiątki pozycji, z których wiele wykorzystano po raz pierwszy. Na uwagę zasługuje tu także fakt, że autor w niektórych sprawach sam prowadził badania w postaci ankiet oraz korespondencji.

Książka zaopatrzona jest w dobry aparat naukowy. Zawiera bowiem listy imienne uczących i pracujących w konspiracji oraz wykaz imienny strat osobowych uczonych. Dalej są źródła do not biograficznych; w aneksach podano dane statystyczne o szkolnictwie wyższym w II Rzeczypospolitej oraz różne dokumenty; są wreszcie w pracy: bibliografia, indeks nazwisk oraz ilustracje, szczególnie podnoszące walory edytorstwa książki (47 fotografii ofiar wojny i okupacji czy organizatorów tajnego szkolnictwa). Lektura książki wywiera ogromne wrażenie. Jakkolwiek temat nie jest pionierski, niemniej jego całościowe ujęcie wyznacza książkę w piśmiennictwie przedmiotu rangę pionierską.

Praca nasuwa sporo uwag, refleksji i postulatów naukowobadawczych, zwłaszcza że nakład 3 tysięcy egzemplarzy spowoduje niewątpliwie szybką reedycję książki.

Godna podkreślenia jest przede wszystkim koncepcja dzieła, mianowicie usytuowanie problematyki wojennej i okupacyjnej nauki polskiej i szkolnictwa wyższego na tle porównawczym z osiągnięciami w II Rzeczypospolitej i z okresem odbudowy w Polsce Ludowej.

Jakże ostro kontrastują partie książki wyrażające postawę życia i walki z innymi, ilustrującymi obraz zbrodniczej okupacji, której system zmierzał do eksterminacji naukowców i zagłady pol-

skiej kultury. Ten świadomie przez autora powtarzany kontrast to poważny efekt poznawczy położenia kultury polskiej w czasie okupacji.

Na tym tle wydaje się, że byłoby dobrze podkreślić nie tylko organizacyjne osiągnięcia z lat 1918—1939, ale także naukowobadawcze i naukowowydawnicze. Obraz jest tu za bardzo statyczny i statystyczny. Wielki skok nauki i szkolnictwa z okresu zaborów w lata niepodległości jest ważną cezurą, nie tylko w dziejach nauki, ale i całej kultury polskiej. Z okazji 60-lecia polskiej państwowości ukazała się niejedna praca z tego okresu (np. Bohdan Jacewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918—1939*, Wrocław, Ossolineum 1978). Były artykuły prasowe i publicystyczne (np. Tadeusz Podwysoccki, *Nauka w II Rzeczypospolitej*, „Życie Warszawy”, nr 260, 1978). Te i inne wcześniejsze publikacje zapewne z korzyścią będzie można wykorzystać w następnym wydaniu.

Wydaje się też rzeczą słuszną szerzej potraktować dorobek naukowy konspiracji w ramach podziemnego aparatu państwowego, a nie tylko cytować sprawozdania tego aparatu. Piękna to karta działalności niepodległościowej narodu w organizacji państwowej, w której nauka wysoko była reprezentowana. Dorobek nauczycieli akademickich w zakresie tajnego nauczania należałoby podkreślić i rozwinąć także w zakresie szkoły średniej.

Zapewne trudno będzie już poszerzyć informacje o stratach osobowych naukowców, niemniej, wobec sukcesywnego ukazywania się ogromnego wydawnictwa *Martyrologium duchowieństwa polskiego*, zapewne znajdzie się jeszcze niejedno nazwisko duchownego uczonego czy nauczyciela akademickiego, w szczególności w pionie wyższych seminariów duchownych czy Instytutów naukowych, Chodziłoby tu także o naukowców badaczy z licznych przedwojennych Instytutów badawczo-naukowych, branżowych, w przemyśle i w innych ośrodkach narodowej gospodarki.

Co do samych biogramów należałoby

przypomnieć, że wielu naukowców odegrało poważną rolę w życiu polityczno-społecznym. Wśród nich byli działacze socjalistyczni, ludowcy, narodowcy, demokraci. Co prawda w wielu przypadkach znalazło to wyraz w biogramach, niemniej niedostatków jest tu niemało. W tym sensie biogramy sprawiają wrażenie zbyt „zawodowych”, a za mało zawodowo-społecznych. Podkreślenie udziału uczonego w życiu narodu podnosi walor poznawczy strat w zakresie całej kultury polskiej.

Należy zrewidować pojęcie „zmarły”. Rejestr strat kultury polskiej nie musi być koniecznie listą bezpośrednio eksterminowanych, ale po prostu listą strat.

W latach 1939—1945 lista „zmarłych śmiercią naturalną” rosła dziwnie szybko. Należy to zauważyć, więcej, wyraźnie stwierdzić i wyciągnąć oczywiste wnioski. Tylko analiza struktury wieku „zmarłych” w czasie wojny czy okupacji pozwala na wielorakie oceny. Wydaje się, że 200 dalszych biogramów w liście strat osobowych nauki polskiej byłoby słusznym postulatem na przyszłość.

Spełnienie tych postulatów w drugim wydaniu dodałoby pracy o tak wielkich walorach poznawczych nowych wartości.

EDWARD SERWAŃSKI  
Poznań

FELIKS W. ARASZKIEWICZ: IDEALY WYCHOWAWCZE  
DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ.

Warszawa 1978 PWN, ss. 294.

Feliks Araszkievicz wziął na warsztat pracy naukowej problem, który przewijał się w różnych publikacjach dotyczących oświaty okresu międzywojennego w Polsce, ale nie był przedmiotem specjalnych badań. Opierając się na marksistowskiej metodologii badawczej autor starał się ukazać kształtowanie się idealów wychowawczych w powiązaniu z rozwojem sytuacji ekonomicznej, społeczno-politycznej i oświatowo-kulturalnej, czerpiąc jednocześnie w sposób wybiórczy z polskiej literatury pedagogicznej.

Główne rozdziały, dotyczące ewolucji idealów wychowawczych w latach 1918—1919, zostały uzupełnione przez autora dodatkowymi informacjami z końca XIX i z początków XX wieku. Araszkievicz słusznie twierdzi, że w dziedzinie prądów pedagogicznych rok 1918 nie tworzy przełomowej cezury.

W latach Polski niepodległej problem kształtowania się idealów wychowawczych Autor przedstawił w następujących latach:

- 1918—1922 — budowa niepodległego państwa;  
1922—1926 — lata dominacji wychowania narodowego;

- 1926—1932 — zwrot w kierunku wychowania państwowego;  
1932—1935 — lata dominacji wychowania państwowego;  
1935—1939 — zwrot w kierunku wychowania obywatelsko-narodowego.

Powyższe cezury i nazwy okresów wydają się dobrze przemyślane, a nazwy uzasadnione. Jedno budzi tylko pewne wątpliwości: czy budowę niepodległego państwa polskiego można zamknąć tylko na 1922 roku.

W rozdziale I Araszkievicz stara się ukazać genezę ważniejszych idealów wychowawczych, kształtujących się przy końcu XIX, a przede wszystkim w początkach XX wieku. Najdokładniej zostało omówione wychowanie narodowe i pedagogika społeczna. Te bowiem prądy będą się rozwijały w Polsce niepodległej. Idea wychowania narodowego została przedstawiona w oparciu na dziełach S. Szczepanowskiego, Z. Bałuckiego i R. Dmowskiego. Araszkievicz starał się sprecyzować wysuwane przez nich cele wychowawcze, aby móc później ukazać ich ewolucję w czasach Polski niepodległej. Problematykę pedagogiki społecznej autor analizuje na przy-

kładzie dzieł S. Karpowicza, H. Radlińskiej i I. Moszczeńskiej oraz, częściowo, J. W. Dawida; kierunek ten został słusznie ukazany przez Araszkiewicza jako bardziej wartościowy od narodowego, ale jednocześnie jako mniej skryształizowany i upowszechniony.

W rozdziale II Autor omówił pracę oświatową i pedagogiczną nauczycielstwa oraz innych działaczy społecznych. Wprawdzie więcej czasu poświęcono wtedy organizacji szkolnej i programom, jednak prace nad idealami wychowawczymi trwały bez przerwy. Autor znajduje ich sformułowania w uchwałach organizacji nauczycielskich, w wypowiedziach polityków, w publikacjach pedagogów teoretyków, w odczwach i referatach zjazdowych. Wnikliwa analiza sytuacji przez Araszkiewicza w latach 1918—1920 wykazała, że ujawniło się w tym czasie wiele nurtów i kierunków myśli pedagogicznej, koncentrujących się wokół problemów teleologicznych, ale nadal żadna ideologia wychowawcza nie zdobyła sobie dominującego miejsca w szkolnictwie. Najjaśniej została ukazana dalsza ewolucja w wychowaniu narodowym i ujawniająca się ideologia demokratyczno-wychowawcza. Araszkiewicz wskazał również na załamywanie ideologii wychowawczej przyszłości — program oświatowy Polskiej Partii Komunistycznej (wtedy KPRP).

Dla ukazania nie tylko głównego nurtu pedagogicznego, ale również różnych rodzących się ideologii, autor przejrzał wiele materiałów źródłowych, a przede wszystkim przestudiował wszystkie dostępne wydawnictwa pedagogiczne. Szczególnie te ostatnie zostały zbadane bardzo skrupulatnie. W niektórych wypadkach relacje z tych badań są aż nadto drobiazgowo, np. wiadomości o tak mało znaczących pedagogach, jak Jan Karol Kochanowski czy Feliks Koneczny. Zacierają się wtedy hierarchie między pedagogami.

W rozdziale IV (lata 1922—1926) Autor skupił się przede wszystkim nad główną ideologią wychowawczą tego okresu — pedagogiką narodową, która w tym czasie rozwinęła się w najbar-

dziej typową formę. Araszkiewicz naświetla ją z 3 stron: 1) w myśl programu polityków endeckich; 2) na podstawie analizy teoretyków pedagogicznych; 3) opierając się na analizie działalności władz szkolnych.

Szczególnie ciekawe jest porównanie myśli Lucjana Zarzeckiego z poglądami R. Dmowskiego i Z. Bałuckiego oraz reprezentowanych przez rząd W. Grabskiego. Araszkiewicz dobrze uwidocznił przekształcenia w ideologii wychowania narodowego, głównie pod wpływem własnej państwowości. Elementy nowych idei wychowawczych autor widzi w wystąpieniach PPS, PSL „Wyzwolenie”, u takich zwolenników etyki świeckiej, jak W. Chrupka, J. Baudouin de Courtenay, A. Etlinger, którym udostępniał swe pisma Związek Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych.

Wnikliwie podszedł Araszkiewicz do sprawy wychowania państwowego w rozdziale V (lata 1926—1932). Prześledził dobrze genezę sanacyjnego ideału wychowawczego, a następnie ukazał kolejne etapy jego ewolucji w myśl A. Skwarczyńskiego, W. Sławika, S. Czerwińskiego. Następnie Autor ukazał ministrów, którzy przede wszystkim realizowali w oświacie program sanacyjny, np. K. Switalskiego, S. Czerwińskiego, J. Jędrzejewicza oraz teoretyków i praktyków — M. Ziemiłowicza, H. Pohowską, oraz publicystów skupionych wokół czasopisma „Zrąb”.

Niezależnie od wychowania państwowego Araszkiewicz starał się prześledzić wszystkie ważniejsze dzieła pedagogiczne tego okresu i określić ich charakter, np. prace B. Nawroczyńskiego, L. Jaxy-Bykowskiego, I. Pannenkowej, I. Moszczeńskiej, F. Znanieckiego, J. S. Bystronia, Z. Mysłakowskiego.

Może trzeba było zwrócić uwagę na inną nieco drogę do wychowania państwowego na polskich ziemiach zachodnich. Np. do roku 1930 Kuratorium Okręgu Szkolnego Pomorskiego kierował Jan Szewin, który nie był związany z obozem legionowym. Większość też inspektorów szkolnych nad Pomorzem była związana z Narodową albo

Chrześcijańską Demokracją i współpracowało ze Stowarzyszeniem Chrześcijańsko-Narodowym Nauczycielstwem Szkół Powszechnych. Wpływy wychowania państwowego zaczęły się ujawniać w latach 1928—1930, ale sanacja nie opanowała w pełni szkolnictwa pomorskiego przez cały okres międzywojenny.

W latach 1932—1935 Araszkiewicz ukazał nie tylko realizację idei wychowania państwowego w ramach nowego ustroju szkolnego, ale dalsze jego modyfikacje, oraz przeprowadził analizę dzieł zajmujących się ideologią wychowania państwowego bez ukierunkowania przez obóz legionowy, np. B. Suchodolskiego, K. Sośnickiego, J. Chalasińskiego, J. S. Bystronia, Z. Mysłakowskiego. Rozszerzył to wychowanie państwowe poza koncepcje obozu sanacyjnego, a poza tym autor w ogóle dał pogląd na zakres prac pedagogicznych tego okresu. Cenne są analizy Araszkiewicza publikacji antysanacyjnych, szczególnie S. Kalinowskiego, oraz prezentacja poglądów pedagogicznych W. Spasowskiego, które w tym czasie starał się uchwycić cele wychowania ze stanowiska materializmu dialektycznego i historycznego.

W ostatnim rozdziale, obejmującym lata 1935—1939, Autor przedstawił dalszą ewolucję w wychowaniu państwowym, wskazując zwrot w kierunku wychowania obywatelsko-narodowego. Za główne źródło tych przemian Araszkiewicz słusznie uważa zagrożenie narodu polskiego ze strony faszystowskich Niemiec, a czynnikiem sprzyjającym tym procesom jest sprawowanie funkcji ministra oświaty przez W. A. Świętosławskiego, który nie szermował hasłami obozu legionowego, ale ogólnonarodowymi, jak miłość ojczyzny, troska

o zachowanie polskich odrębności narodowych, ideowych i kulturalnych. Podobnie jak w okresach poprzednich jednocześnie z analizą wychowania państwowego autor wnikliwie przeanalizował wszystkie dostępne publikacje pedagogiczne i dokumenty świadczące o działalności oświatowej i teoretyczn naukowej, mającej wpływ na kształtowanie się ideałów wychowawczych.

Ciekawe są refleksje Autora w związku ze skrupulatnie przestudiowanymi dziełami pedagogów, opublikowanymi w różnych latach. Stwierdza np. progresywną ewolucję w poglądach pedagogicznych B. Suchodolskiego. Od połowy lat trzydziestych widać u niego coraz konsekwentniejsze przechodzenie na „stronę demokracji”. Podobną ewolucję widzi u J. S. Bystronia.

Nie sposób w ramach niniejszej recenzji omówić i ustosunkować się do wszystkich problemów, które w związku z poszukiwaniem źródeł i czynników kształtujących ideały wychowawcze ukazał w swej pracy Feliks Araszkiewicz.

Praca jest przykładem skrupulatnych dociekań, formułowania dobrze uzasadnionych wniosków, ujmowania wszystkich problemów pedagogicznych w rozwoju oraz w wzajemnym związku i zależności wszystkich czynników.

Praca stanowi wartościowe studium dla pedagogów teoretyków, ale również mogą z niej korzystać nauczyciele i studenci kierunków nauczycielskich. Treści byłyby dla nich bardziej przyswajalne, gdyby w poszczególnych rozdziałach zostały wydzielone problemowe podrozdziały.

KLEMENS TRZEBIATOWSKI  
Gdańsk

MARIAN BALCEREK: ROZWÓJ OPIEKI NAD DZIECKIEM W POLSCE  
W LATACH 1918—1939,  
Warszawa 1978 PWN, ss. 392, bibl.

Opieka nad dzieckiem w okresie międzywojennym — temat stanowiący najczęśćiej domenę publicystów i działaczy społecznych — doczekał się wreszcie opracowania naukowego, opartego na szerokiej podstawie źródłowej. Autor prezentowanej publikacji wykorzystał dostępne w kraju materiały archiwalne władz ministerialnych II Rzeczypospolitej, akta Związku Nauczycielstwa Polskiego, dokumenty legislacyjne, rozliczne artykuły w czasopiśmie specjalistycznych, dokumenty instytucji społecznych i opiekuńczych, a także dotychczas wydaną literaturę przedmiotu. W części wstępnej, precyzującej przedmiot i zakres problematyki badawczej, Autor określił, co rozumie pod pojęciem opieki nad dzieckiem. Jego zdaniem jest to „nie tylko dostarczanie dzieciom środków niezbędnych do zaspokajania ich materialnych potrzeb okresowych lub trwałych, lecz również wzięcie odpowiedzialności za losy korzystającego z opieki [...], za zapobieganie degradacji społecznej podopiecznego, za jego rozwój psychofizyczny i kształtowanie twórczej osobowości. W tym ujęciu opieka nad dzieckiem to działalność ochraniająca rozwój dziecka przed ewentualnymi zaburzeniami i trudnościami oraz wyrównująca i kompensująca braki występujące w rozwoju dzieci i młodzieży” (s. 18).

Dla tak nakreślonego przedmiotu badań Autor przyjął układ chronologiczno-rzeczowy w swej publikacji. W ramach tego układu starał się przedstawić rozwój opieki nad dzieckiem z dwóch zasadniczych punktów widzenia: polityki socjalnej państwa i działających na tym polu instytucji oraz odniesienia owej polityki do realnych potrzeb społecznych.

Śledzenie wzajemnych relacji i sprzeczności zachodzących między rzeczywistością społeczną Polski międzywojennej a próbami jej przezwyciężenia dało Autorowi okazję do przybliże-

nia dziejów organizacji troszczących się o dobro dziecka, programów partii politycznych w tej kwestii, ze szczególnym uwzględnieniem „rozwoju postępowej myśli opiekuńczo-wychowawczej i działalności praktycznej w wychowaniu dzieci proletariackich i chłopskich” (s. 19). Stosunkowo największą wagę Autor przykładu do aspektu formalno-prawnego, programów działania, sumarycznych dokonań i efektów sprawozdawczych; mniej miejsca zajmują sylwetki ludzi, indywidualne osiągnięcia pedagogów i działaczy społecznych.

Problem opieki nad dzieckiem ukazany został dynamicznie, z zastosowaniem następujących cezur chronologicznych:

a) lata 1918—1921 — od odrodzenia państwa do uchwalenia *Konstytucji marcowej*, kiedy to zapoczątkowany został rozwój opieki nad dzieckiem, a najważniejszym osiągnięciem było — zdaniem Autora — wprowadzenie zagadnień opiekuńczych do ustawy zasadniczej;

b) lata 1922—1928 — to okres walki o realizację postanowień konstytucyjnych, wysiłki zmierzające do pełnego określenia podstaw prawnych opieki nad dzieckiem;

c) lata 1929—1935 — faza kryzysu ekonomicznego, kiedy wyjątkowo dramatycznie zaostrzyła się sprzeczność między skalą potrzeb społecznych a możliwościami ich zaspokojenia przez aparat państwowy. Były to lata znacznych oszczędności w dziedzinie opieki nad dzieckiem, ale też lata zasadniczych zmian strukturalnych w szkolnictwie i świacie;

d) lata 1936—1939 — okres krótki, ale o poważnym — zdaniem Autora — znaczeniu dla rozwoju opieki nad dzieckiem w Polsce międzywojennej; był to „czas prężnego działania lewicy społecznej, energicznego mobilizowania szeregów nauczycielskich i postępowej inteligencji do walki o usunięcie rażących zaniedbań w dziedzinie opieki nad dziec-



kiem, o pełną realizację praw dziecka do opieki" (s. 26).

Propozycja podziału chronologicznego ma więc charakter niejednorodny, opiera się bowiem na wydarzeniach natury politycznej i ekonomicznej. Nie wszystkie daty graniczne są w jednakowym stopniu przekonujące, a już bez wątpienia dyskusyjne wydają się niektóre sformułowania mające uzasadnić celowość wyboru. Pisząc o latach 1922—1928, Autor stwierdza, że „w tym czasie nastąpiło ostateczne przegrupowanie w układzie sił politycznych. Czołową pozycję zdobyła endecja, która starała się nie dopuścić do urzeczywistnienia słusznych i ciekawych programów i planów organizacyjnych opieki nad dzieckiem" (s. 25). Jest to chyba uogólnienie zbyt pochopne podobnie jak zdanie, że lata 1929—1935 były okresem „silnej ofensywy wychowawczej sanacji, która usiłowała podporządkować swym partykularnym interesom całe szkolnictwo i wychowanie. Wyrazem tego były przekształcenia systemu oświatowo-wychowawczego, co zapoczątkowała ustawa Jędrzejewiczowska z 1932 r., oraz zmiany personalne na stanowiskach kierowniczych w szkolnictwie i systemie opieki nad dzieckiem" (s. 26). Trudno doprawdy mówić o przekształcaniu systemu oświatowo-wychowawczego, skoro właściwie do końca lat dwudziestych jeszcze nie istniał; ustawa z 1932 r., zwana „Jędrzejewiczowską", była — cokolwiek by nie sądzić o jej założeniach — próbą stworzenia dopiero podwalin organizacyjnych takiego systemu.

W rozdziale II, stanowiącym zwięzły zarys historii opieki nad dzieckiem, od starożytności począwszy, Autor zajął się m.in. początkami zorganizowanej opieki na ziemiach polskich. Podobnie jak na zachodzie Europy — w Polsce pojawiły się w XVIII w. zakłady opiekuńcze, fundowane przez zakony, właścicieli ziemskich bądź przez gromady włościańskie. Państwo ograniczało swój udział do zatwierdzania fundacji, Sejm Rzeczypospolitej zwalniał zakłady od podatków i innych powinności. Rozbłory przerwały rozwój oświaty; wychowa-

nia i opieki nad dzieckiem, tak interesująco zainicjowany przez Komisję Edukacji Narodowej.

Lata niewoli, jak słusznie stwierdza Autor, były „okresem zahamowań w rozwoju publicznoprawnej opieki nad dzieckiem w Polsce" (s. 53). Teza ta nie została jednak na kartach książki uzasadniona z należytą jasnością. Autor zauważa, iż „społeczeństwo polskie nie mogło liczyć na pomoc władz zaborczych w budowaniu systemu opieki nad dzieckiem" (s. 51), a nieco dalej dodaje, że w ustawodawstwie poszczególnych zaborów „interesy dziecka polskiego nie znalazły [...] właściwego miejsca i zostały całkowicie podporządkowane polityce opiekuńczej zaborców" (s. 53). Obok znalazło się jednak zdanie, że „najbardziej postępowe były prawa niemieckie i węgierskie" (s. 53), a na s. 133 przytoczono informację, iż w byłej dzielnicy pruskiej nie obowiązywała ustawa o opiece społecznej z 1923 r., ponieważ przedstawiciele tej dzielnicy uważali, a Sejm usankcjonował, iż przepisy opiekuńcze z okresu zaborów lepiej odpowiadają tamtejszym potrzebom. Analogicznie ułożyła się sytuacja na Śląsku Cieszyńskim, gdzie nadal obowiązywały przepisy austriackie. Przydałoby się więc, jak należy sądzić, większe zróżnicowanie ocen, a także uwzględnienie w większym stopniu okoliczności, iż dyskryminacja dzieci polskich wynikała głównie ze stosowanych praktyk, a nie z litery prawa, i że uzależniona była od wielu czynników, takich jak: pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, stosunek rodziców do władz zaborczych, pozycja majątkowa itp. Przy tej okazji upomnieć się trzeba o większą wstrzeмиęliwość przy posługiwaniu się przymiotnikiem „postępowy" i jemu podobnymi. Należą one do ulubionych określeń historyków oświaty czasów nowożytnych i najnowszych; zbyt częste, nie uzasadnione kontekstem, ich używanie może prowadzić do nieporozumień i dewaluacji znaczenia.

Pierwsza wojna światowa stała się — zdaniem Autora — okresem próby dla wszystkich organizacji i instytucji opie-

kuńczych, działających na ziemiach polskich. Pauperyzacja ludności, zniszczenia wojenne, a nade wszystko straty personalne spowodowały gwałtowny wzrost liczby dzieci potrzebujących pilnie pomocy w różnorodnej formie. Wzrosła liczba komitetów społecznych, zajmujących się tymi sprawami, a w 1916 r. powstała na terenach dawnej Kongresówki Rada Główna Opiekuńcza (RGO), awansująca u progu niepodległości do roli najpotężniejszej instytucji o charakterze opiekuńczym.

Analizując sytuację w pierwszym okresie powojennym, Autor dochodzi do wniosku, że państwo polskie ze względu na położenie polityczne, militarne i ekonomiczne nie było w stanie zorganizować sprawnie działającej służby zdrowia i opieki nad dzieckiem, często osieroconym, niedożywionym, pozbawionym dachu nad głową. Ogromnym problemem okazała się kwestia szkolnictwa, gdy przyszło przejmować smutne, choć zróżnicowane co do charakteru, dziedzictwo rządu zaborców.

W tej sytuacji główny ciężar opieki nad sierotami, kierowanie akcją rozdawania żywności czy ubrań i urządzanie kolonii przejęły organizacje społeczne. RGO rozszerzyła działalność na cały kraj i została w sensie organizacyjnym podporządkowana bezpośrednio rządowi. Podejmowano i kontynuowano ciekawe inicjatywy wychowawcze, m.in. tworzone tzw. gniazda sieroce (rolnik z żoną plus 10—15 sierot). Gdy w 1920 r. zlikwidowano RGO, a jej kompetencje przelano na władze państwowe, samorządy i organizacje społeczne, postąpiono — zdaniem Autora — w myśl porządku o wylaniu dziecka z kąpielą. Władze państwowe nie dysponowały dostatecznymi środkami, brakło też autorytetu RGO, który byłby pomocny przy zdobywaniu owych środków ze składek społeczeństwa. Niepokój opinii publicznej i partii politycznych potęgował chaos kompetencyjny i brak jednolitego programu instytucji odpowiedzialnych za opiekę nad dzieckiem.

Uchwalona w marcu 1921 r. ustawa zasadnicza zawierała wiele istotnych i

korzystnych dla dziecka polskiego sformułowań, ale miarodajne rozstrzygnięcia przynieść mogła jedynie ich realizacja. Według Autora — w latach 1922—1928, „pozornie najbardziej stabilnych w Polsce międzywojennej” (s. 120), niewiele się jednak w zakresie opieki nad dzieckiem zmieniło na lepsze. „Były to lata — pisze Autor — dalszej walki o określenie praw dziecka do opieki i dostosowanie działalności opiekuńczej do potrzeb dzieci i młodzieży, walki prowadzonej przez masy ludowe i radykalną inteligencję, lata wielkich, ale nie spełnionych, nadziei społeczeństwa na poprawę sytuacji dziecka” (s. 120).

Jednoznaczna ocena ogólna nie przesłania jednak pewnych pozytywnych zjawisk, np. uchwalenia w 1923 r. ustawy ramowej o opiece społecznej, ustawy o ochronie pracy kobiet i młodocianych w r. 1924, dyskusji nad projektami kolejnych ustaw w 1925 r. o opiece społecznej nad macierzyństwem i młodzieżą oraz o organach opieki społecznej. W tymże 1925 r. Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej przygotowało plan rozwoju opieki społecznej na lata 1926—1930. Próbcę realizacji przerwał kryzys ekonomiczny, który dotknął Polskę szczególnie dotkliwie. Liczba dzieci wymagających opieki wydatnie zwiększyła się wskutek zubożenia społeczeństwa, zmalały natomiast przeznaczone na ten cel dotacje państwowe. Mimo wielkiego wysiłku rozmaitych organizacji opiekuńczych, zaangażowania się szkół, instytucji społecznych i ekonomicznych, a także osób prywatnych, lata kryzysu położyły się głębokim cieniem na sytuacji socjalnej dziecka polskiego, zwłaszcza ze środowiska proletariackiego i wiejskiego.

W 1932 r. przystąpiono do realizacji reformy szkolnictwa. Autor szczegółowo omawia założenia reformy, podkreślając — co wydaje się bardzo kontrowersyjne — że „okres wybrany na przebudowę systemu szkolnictwa był [...] korzystny z punktu widzenia ekonomicznego, a jednocześnie najbardziej korzystny dla usprawiedliwienia minimalnej poprawy sytuacji, którą ustawa ukazywała społeczeństwu” (s. 227). Z punktu widzenia

opieki nad dzieckiem ustawa nie uwzględniała — zdaniem Autora — „interesów dzieci i młodzieży robotniczej i chłopskiej, której nie zapewniała pełnej realizacji praw do jednakowego, jednolitego, bezpłatnego i powszechnego wykształcenia elementarnego, zaś najzdolniejszej, ale biednej młodzieży, pochodzącej z tych klas, nie stwarzała warunków niezbędnych do podejmowania nauki w szkołach średnich czy zawodowych” (s. 228).

Ustawa z 1932 r. zawiodła też nadzieje tych, którym bliskie były sprawy opieki nad dzieckiem upośledzonym, wymagającym szkoły specjalnej. Lista wad aktu prawnego z 1932 r. jest zresztą długa, Autor analizuje ją szczegółowo, cytując głosy krytyki z obozu lewicy społecznej. Zwraca też uwagę na dziwny paradoks, iż polityka socjalna sanacji była również przedmiotem krytyki kół pravicowo-klerykalnych. Krytyka ta przyczyniała się już wówczas do ukazania prawdziwej sytuacji opiekuńczej dzieci i młodzieży i potwierdzała zarzuty pod adresem systemu opiekuńczego, jakie wysuwała lewica społeczna, chociaż z krańcowo różnych pozycji (s. 246).

Poprawa sytuacji ekonomicznej państwa w latach 1936—1939 spowodowała aktywizację opinii publicznej, domagającej się rozszerzenia i ulepszenia ustawodawstwa socjalnego, przyjęcia zasady „upowszechnienia opieki” wśród warstw „upośledzonych społecznie”. Żądano też pełnego określenia praw wszystkich dzieci do opieki, stworzenia systemu koordynacji działań opiekuńczych państwa, samorządu i organizacji społecznych, ustawowego zapewnienia środków na opiekę i pomoc społeczną, opracowania programu rozwoju działalności opiekuńczej w kraju, z uwzględnieniem profilaktyki społecznej. Niestety, jak stwierdza Autor, mimo podejmowanych przez lewicę społeczną prób aktywizacji społeczeństwa na rzecz dziecka, rozwój działalności opiekuńczej w ostatnich latach II Rzeczypospolitej nie był oparty ani na niezbędnym ustawodawstwie, ani na konkretnym programie działania. W

okresie tym zauważyć można wyraźną tendencję do obniżania wydatków państwa i samorządów na cele opiekuńcze. Analiza wydatków wskazuje, „że państwo kapitalistyczne coraz bardziej zmniejszało środki na ten cel, oddając inicjatywę samorządom terytorialnym oraz instytucjom społecznym, w tym przede wszystkim stowarzyszeniom charytatywnym” (s. 313). Należy dodać, że znaczną rolę w sprawowaniu opieki nad dzieckiem spełniały związki wyznaniowe i stowarzyszenia zakonne, co nie pozostawiało bez wpływu na metody i cele wychowawcze.

Dokonując sumarycznej oceny, Autor konstatuje, że u schyłku okresu międzywojennego różnymi formami opieki objęto 8,7% ogólnej liczby dzieci, w tym 0,3% korzystało z opieki zakładów wychowawczych; opiekę w szkołach lub zakładach wychowawczych znajdowało zaledwie 10% dzieci upośledzonych. Około 10% dzieci w wieku obowiązku szkolnego pozostawało do końca lat międzywojennych poza szkołą, a znaczny procent młodzieży nie ukończył pełnej szkoły elementarnej i nie miał perspektywy zdobycia zawodu i pracy.

Ogólny obraz jest więc pesymistyczny, choć cały czas pamiętać należy o katastrofalnej sytuacji kraju w 1918 r., o ogromie zadań, które spadły na barki obywateli odrodzonego państwa. Mimo wielkich wysiłków organizacji społecznych i ludzi dobrej woli, pedagogów oraz pracowników instytucji opiekuńczych dorobek Polski w zakresie opieki nad dzieckiem pozostał — zdaniem M. Balcerka — daleko w tyle w stosunku do innych krajów europejskich.

Autor dzięki skrupulatnym badaniom daje udokumentowaną odpowiedź na pytanie o przyczyny, cechy charakterystyczne i rozmiary owego zacofania. Szkoda jednak, że rzeczowym i dobrze wyważonym sformułowaniam nie towarzyszy odpowiednio pogłębiona refleksja natury ogólnej. Wszystkie rozdziały pracy (rozdział III, IV, V, VI) zawierają rodzaj wstępu, szkicuującego wczelwe elementy sytuacji polityczno-ekonomicznej danego okresu, polityki socjalnej

państwa i sytuacji dziecka. Zamyśl metodologicznie słuszny, ale w praktyce owe fragmenty są bardzo skrótowe, a wiele wprowadzonych tam uogólnień określić można mianem uproszczeń. Dla przykładu: pisząc o latach 1922—1928 Autor stwierdza, że jedną z przyczyn słabego rozwoju akcji opiekuńczej w tym czasie była „celowa polityka klas posiadających, będących u steru rządów, świadomie zmierzająca do ograniczania zakresu opieki społecznej w imię własnych, egoistycznie pojętych interesów politycznych i społecznych” (s. 121). Zaraz potem dodaje, że „rząd sanacyjny kontynuował politykę społeczną endecji, wyrzekając się właściwie dalszej rozbudowy ustawodawstwa społecznego”, a sanacja „stworzyła burżuazji polskiej atmosferę sprzyjającą atakowi na osiągnięcia społeczne” (s. 122).

W wielu przypadkach Autor decyduje się na rozstrzygnięcie złożonych zja-

wisk historycznych, stosując nieco schematyczne dychotomie w rodzaju: prawica — lewica, rewolucyjny — reakcyjny, postępowy — wsteczny itp. Prowadzi to niekiedy do niejasnych sformułowań typu: „prawica lewicy społecznej” (s. 234), „przedstawiciele kół umiarkowanie postępowych” (s. 238), „przedstawiciele postępowych, a nawet radykalnych orientacji społecznych” (s. 283). Wydaje się, że takie usterki można by usunąć przez szersze i bardziej krytyczne wykorzystanie istniejących opracowań dotyczących okresu międzywojennego.

Powyższe uwagi nie umniejszają wartości zasobnej w fakty i opartej na różnorodnym materiale archiwalnym pracy Mariana Bałcerka. Stanowi ona interesujący przyczynek do dziejów społecznych II Rzeczypospolitej.

EUGENIUSZ C. KRÓL  
Warszawa

WIESŁAW THEISS  
Warszawa

## MATERIAŁY DO BIBLIOGRAFII PRAC HELENY RADLIŃSKIEJ

## UWAGI WSTĘPNE

Niniejsze uzupełnienie do bibliografii prac Heleny Radlińskiej obejmuje pozycje, których nie uwzględniono w dotychczasowych zestawieniach dorobku pisarskiego Autorki<sup>1</sup>. Prezentowane tu obecnie wydawnictwa to w większości recenzje z lat 1901—1910 oraz prace publicystyczne, społeczno-polityczne, z lat 1915—1920.

Układ materiałów jest chronologiczny, a w obrębie dat rocznych — alfabetyczny. Każdy zapis bibliograficzny jest poprzedzony literą w nawiasie, określającą formę wydawniczą danej publikacji. W tym celu przyjęto następujące oznaczenia:

- a — artykuły,
- i — informacje,
- p — przeglądy prasy,
- r — recenzje.

Zapisy bibliograficzne odnotowują także inicjały, kryptonimy lub pseudonimy, którymi sygnowała Helena Radlińska swe prace: H, Orsza, J. Strumiński, Warszawaianin, h.o, H.O., H.O.—R., H.R., J. Str., O; uwzględniono również anonimy<sup>2</sup>.

Tytuły czasopism są wyróżnione w druku kursywą.

1901<sup>3</sup>

1. [r] R.M.: Młodzieńcze lata Bolesława Krzywoustego. *Książka* 1901 nr 5, s. 182.
2. [r] K. STATTLER i F.S.: Wasi towarzysze, powiastki dla dzieci. Warszawa 1900. *Książka* 1901 nr 5, s. 182—183.
3. [r] K. JUNOSZA: Laciarz. *Książka* 1901 nr 5, s. 187.

<sup>1</sup> Dotychczas ukazały się następujące bibliografie prac H. Radlińskiej: *Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897—1973*, oprac. przez słuchaczy grupy bibliotekarskiej Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, pod red. R. Rudzińskiej, Warszawa 1937; *Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897—1947*, oprac. w r. 1937 przez słuchaczy grupy bibliotekarskiej Sekcji Społeczno-Oświatowej Wydziału Pedagogicznego WWP pod red. R. Rudzińskiej, uzupełniona w r. 1947 przez J. Wojciechowską, Łódź 1945; W. Wyrobkówna-Delawska, *Bibliografia prac Heleny Radlińskiej 1897—1952*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński, oprac. tekstu i komentarz W. Wyrobkówna-Delawska, Wrocław 1961, s. XLVII—LXII; L. Wojteczak, *Bibliografia Heleny Radlińskiej*, „Roczniki Biblioteczne” 1974, z. 1—2.

<sup>2</sup> Nadal pozostają nie rozszyfrowane kryptonimy: h, H, H.R., O, r czy R, które ewentualnie mogłyby kryć autorstwo H. Radlińskiej. Poszukiwania utrudnia fakt, że np. kryptonimem R posługiwali się m. in. L. Krzywicki, T. Rechinewski, H. Rowid, Z. Różycki czy J. Rutkowski; kryptonimem o — A. Oppman, natomiast kryptonimem O — L. Wasilewski. Innym kryptonimem używanym przez H. Radlińską — H.O. — posługiwał się również M. Horwitz-Walecki, H. Opieński oraz H. Omaliński. Kryptonimu H.R. oprócz Radlińskiej używał H. Raabe i prawdopodobnie H. Rowid. Dodać należy, iż posługiwano się również pseudonimem Orsza (L. Orański — kompozytor sceniczny) oraz pseudonimem Orsza Stefan — M. Chelmońska z Korwin Szymanowskich.

<sup>3</sup> Wszystkie prace z lat 1901—1902 podpisane są pseudonimem H. Orsza.

4. [r] J. I. Kraszewski: Kunigas. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 5, s. 188.
5. [r] M. NAŁĘCZ: Antosia. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 5, s. 188.
6. [r] F. MORZYCKA: Szwajcaria, jej przyroda i mieszkańcy. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 5, s. 191—192.
7. [r] LEGENDY CZYLI CUDOWNE POWIEŚCI z dawnych czasów. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 6, s. 227.
8. [r] J. WARNKOWNA: Wesele Jugusi. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 6, s. 232.
9. [r] J. SZCZAWIŃSKA: Wojciech Klos, historia pożyteczna człowieka. Wilno 1900. *Książka* 1901 nr 7, s. 259.
10. [r] W. MARRENE-MORZKOWSKA: Pensjonarki. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 7, s. 262—263.
11. [r] E. ZORJAN: Dopust Boży. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 7, s. 267.
12. [r] E. ZORJAN: Pod godłem krzyża. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 7, s. 267.
13. [r] F. MORZYCKA: Juliusz Słowacki. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 12, s. 451.
14. [r] A. SMISKOWA (Antoszka): Nasi pobratymcy Słowacy. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 12, s. 452.
15. [r] S. GĘBARSKI: Zdobycie Konstantynopola, opowiadania historyczne. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 12, s. 455.
16. [r] Z NIEDZIELI DO ŚRODY, przez autora książki „O Wiśle”. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 12, s. 464.
17. [r] M. BOGUSŁAWSKA: Ofiara Wikłosi. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 12, s. 465.
18. [r] T.T. JEŻ: Narzeczona Harambaszy. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 12, s. 465—466.
19. [r] K. KALINOWSKI: Legendy. Warszawa 1901. *Książka* 1901 nr 12, s. 466.

## 1902

20. [r] DZIEJE NARODU POLSKIEGO. Mikołów 1901. *Książka* 1902 nr 2, s. 43.
21. [r] ZE ŚRODY DO SOBOTY, przez autora książki „O Wiśle”. Warszawa 1901. *Książka* 1902 nr 2, s. 48.
22. [r] POWIASTKI LUDOWE, zbiór ciekawych i wesołych opowiadań dla ludu. Warszawa. *Książka* 1902 nr 2, s. 52.
23. [a] PIŚMIENICTWO LUDOWE. *Książka* 1902 nr 3, s. 67—68.
24. [r] K. DRZEWIECKI: O życiu i dziełach Adama Mickiewicza. Warszawa 1901. *Książka* 1902 nr 3, s. 79—80.
25. [r] STEFANIA: Elementarz. Łódź 1902. *Książka* 1902 nr 3, s. 84.
26. [r] S. GĘBARSKI: Król i wójt. Warszawa 1901. *Książka* 1902 nr 4, s. 124—125.
27. [r] Z. BUKOWIECKA: Bohater spod Majuby. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 5, s. 153.
28. [r] E. ZORJAN: Hold pruski. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 5, s. 162—163.
29. [r] BRUNS: Poczciwy Antoś. Mikołów 1902. *Książka* 1902 nr 7, s. 232—233.
30. [r] ROZALKA, OBRAZEK Z ŻYCIA WIEJSKIEGO. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 7, s. 238—239.
31. [r] DUCHY CZARNEGO BORU, czyli kamienne serce. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 8, s. 268.
32. [r] STRZECKA, STEFAŃSKI: Marcin Skorupa. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 8, s. 276—277.
33. [r] W. WEYCHERTOWNA: Krótki zarys piśmiennictwa polskiego od czasów najdawniejszych do końca 18-go wieku. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 11, s. 381.

34. [r] Z. BUKOWIECKA: Ulicznik warszawski, Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 11, s. 385—386.
35. [r] F. MORZYCKA: Cudowna historia Joanny Dark. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 11, s. 386.
36. [r] W. KOSIAKIEWICZ: Nasz mały. Wyd. II. Warszawa 1902. *Książka* nr 11, s. 387.
37. [r] CH. ERCKMAN: Wygnaniec. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 12, s. 422.
38. [r] LANGIEWICZOWA: Sześć opowiadań. Warszawa 1902. *Książka* 1902 nr 12, s. 424.

## 1904

39. [a] Z GALICJI. GARŚC WRAZEM. *Ogniwo* 1904 nr 30, s. 714. [Podp. H. Orsza].

## 1905

40. [a] ORGANIZACJA PRACY OŚWIATOWEJ. *Ogniwo* 1905 nr 24, s. 548 [Podp. H. Orsza. Przedruk z *Kuriera Codziennego* 1905 nr 132].

## 1907

41. [r] J. BORCHARDT: Jak wychować dzieci bez bicia? Z niemieckiego przełożyła I. Moszczyńska. 1907. *Krytyka* 1907 t. 1, 488. [Podp. H.O.].
42. [r] G. GAWALEWICZOWNA (TOPORCZANKA): Listy, urywki korespondencji. Z przedmową B. Prusa. Warszawa 1907 Gebethner i Wolff. *Krytyka* 1907 t. 1, s. 575. [Podp. H.O.].
43. [r] S. KARPOWICZ: Ideały i metody wychowania społecznego. Warszawa 1907. Nakład J. Mortkowicza. *Krytyka* 1907 t. 1, s. 393. [Podpis H. Orsza].
44. [r] MULTATULI (E. DEKKER): Kto z was bez winy... Przekład I. Zielińskiej. *Krytyka* 1907 t. 2, s. 304—305. [Podp. H.O.].
45. [r] NAUKA I WOLNOMYŚLNOŚĆ. Rozprawy i mowy Marcelego Berthelot, Ferdynanda Buisson, Jerzego Clemenceau, Gabryela Séailles, Maurycego Vernis. Przełożył K. Drzewiecki. Warszawa 1907 Gebethner i Wolff. — Biblioteka Filozoficzno-Społeczna, III. *Krytyka* 1907 t. 1, s. 575. [Podp. H.O.].

## 1908

46. [r] CZYTELNOŚĆ A NIECZYTELNOŚĆ NARODU. O nauczaniu kilkorakimi sposobami Promyka z dokładnym wskazaniem, jak za pomocą obrazów w godzinę lub półtorej nauczyć rzeszę nieczytelnych czytania oraz pisania z głowy słów i zdań siedmiu zgłoskami, dalej zaś wchodzenia o własnych już siłach po szczeblach w książce podanych aż na szczyt drabiny, wiodącej szybko do zupełnej czytelności i piśmienności, a jednocześnie rozwijającej umysł do użytku świetlejszych obywateli i nauczycieli, a ku pożytkowi ogółu polskiego. Podał Konrad Prószyński Warszawa 1907. *Krytyka* 1908 t. 1, s. 107—108. [Podp. H.O.].
47. [r] JAKA BYĆ WINNA ENCYKLOPEDIA LUDOWA. Oprac. Z. Heryng. (Encyklopedia ludowa. Broszura wstępna I zamiast prospektu. Nakład Towarzystwa

Wydawniczego Encyklopedii Ludowych). *Krytyka* 1908 t. 1, s. 411—412. [Podp. H.O.].

48. [r] Dr. M. KAUFMAN: Nowe prądy w szkolnictwie amerykańskim i niemieckim. Łódź 1908. *Krytyka* 1908 t. 2, s. 126—127. [Podp. H.O.].

49. [p] KULTURA POLSKA (Organ Towarzystwa Kultury Polskiej w Warszawie). *Krytyka* 1908 t. 1, s. 475—476. [Podp. H.O.].

50. [p] KULTURA POLSKA, 1908 nr V. *Krytyka*, 1908 t. 2, s. 284—287. [Anonim, H. Radlińska wspomina, że pisała o 3 pierwszych zeszytach *Kultury Polskiej* w *Krytyce*. Zob. poz. 49].

51. [r] S. POSNER: Domy Ludowe Belgii. Wilno 1907 Książnica ludowa. *Krytyka* 1908 t. 1, s. 323. [Podp. H.O.].

## 1909

52. [r] KATALOG WYPOŻYCZALNI PRZEŻROCZY Towarzystwa Szkoły Ludowej. Kraków 1909. *Krytyka* 1909 t. 1, s. 331. [Podp. H.O.].

53. [r] OD NIEWOLI DO WOLNOŚCI. Historia zjednoczenia Włoch. Warszawa 1907. *Przewodnik Oświatowy* 1909 z. III, s. 20—21. [Podp. H. Orsza].

54. [a] WYCHOWANIE NARODOWE (streszczenie referatu wygłoszonego podczas II Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie). W: A. SUJKOWSKI, A. SZYCÓWNA: Wrażenia z Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie. *Nowe Tory* 1909 z. IX, s. 340—341. [Bez podpisu].

55. [r] Z. WÓJCICKA-CHYLEWSKA: Listy do Pana Boga, Spowiedź grzesznej dziewczynki. Lwów b.d. *Krytyka* 1909 t. 2, s. 232. [Podp. H.O.].

## 1910

56. [wprowadzenie] W: J. GRABIEC [J. DĄBROWSKI]: O dobrodziejstwach cesarza rosyjskiego dla polskiego chłopca. Wydawnictwo Związku Chłopskiego ok. 1910. (Według: H. Orsza-Radlińska: Książka, która szła śladem Legionów 1914—1916. Kraków 1936, s. 4. Odb. z *Przeglądu Bibliotecznego* 1935 z. 4). [Anonim].

57. [r] J. BAŁABAN: Dzieje Polski. Wydawnictwo krakowskiego „Ogniska” Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego. *Krytyka* 1910 t. 1, s. 171. [Podp. H.O.].

58. [r] KALENDARZE (Towarzystwa Szkoły Ludowej). *Krytyka* 1910 t. 1, s. 58—59. [Podp. H.O.].

59. [p] NOWE TORY. *Krytyka* 1910 t. 1, s. 206—207. [Podp. H.O.].

60. [p] PRZEWODNIK OŚWIATOWY TSL. *Krytyka* 1910 t. 1, s. 110. [Podp. H.O.].

61. [i] RUCH KOBIECY. *Krytyka* 1910 t. 1, s. 300—307. [Podp. H.O.].

62. [p] ZIEMIA. *Krytyka* 1910 t. 1, s. 207. [Podp. H.O.].

63. [i] ZJAZD TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH. *Krytyka* 1910 t. 1, s. 298—300. [Podp. H.O.].

## 1913

64. [polemika] POWIĘSCI HISTORYCZNE W. PRZYBOROWSKIEGO. *Ruch Pedagogiczny* 1913 nr 2, s. 45. [Podp. H.O.].



## 1914

65. [a] SZKOŁA W KSIĘSTWIE WARSZAWSKIM. *Sprawy Szkolne* (dodatek do *Zarania*) 1914 nr 1, s. 1—3. [Podp. H. Orsza].

## 1915

66. [a] BOMBY NAD WARSZAWĄ. *Wiadomości Polskie* 1915 nr 12—13, s. 9—11. [Podp. Warszawianin].

## 1917

67. [a] PROGRAM PRACY OŚWIATOWEJ. *Kultura Polski* 1917 z. VII—IX, s. 426—428. [Podp. h.o.].

68. [i] ZJAZD NAUCZYCIELSTWA W RADOMIU. *Kultura Polski* 1917 z. 1, s. 36—39. [Podp. O.].

69. [i] Z RUCHU OŚWIATOWEGO W POZNAŃSKIM. *Kultura Polski* 1917 z. 11, s. 111—112. [Podp. O.].

70. [r] ZEBRACZEK BEZDOMNY, pismo miesięczne. Toruń. *Kultura Polski* 1917 z. X—XII, s. 485—486. [Podp. H.O.].

## 1918

71. [r] S. BOJARSKA: Nasz dorobek kulturalny. Przewodnik dla osób pracujących społecznie lub przystępujących do pracy społecznej na wsi albo w mieście. Warszawa, Wydawnictwo *Kroniki Rodzinnej*. Cz. I — Wielkopolska, cz. II — Galicja. *Kultura Polski* 1918 z. 15, s. 238—240. [Podp. H. Orsza].

72. [r] M. DĄBROWSKA: Dzieje naszej ojczyzny. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie. *Kultura Polski* 1918 z. 28, s. 405—406. [Podp. H.O.].

73. [r] J. OLSZEWSKI: Odbudowa wiejskiego przemysłu i handlu. Kraków 1918. *Kultura Polski* 1918 z. 39, s. 598. [Podp. O.].

74. [a] NIESWIADOMOŚĆ CZY ZŁA WOLA? *Kultura Polski* 1918 z. 17, s. 271—272. [Podp. O.].

75. [r] B. SIWIK: Na marginesie chwili. Piotrogród 1918. *Kultura Polski* 1918 z. 30, s. 540—551. [Podp. H.O.—R.].

76. [r] H. SIENKIEWICZ: Ległony, powieść historyczna. Cz. I. *Kultura Polski* 1918 z. 14, s. 223—224. [Podp. H.O.].

## 1919

77. [a] NIE ZATRUWAJCIE NAM RADOŚCI! *Wyzwolenie* 1919 nr 2, s. 23. [Podp. H. Orsza].

78. [a] O NOWE ŻYCIE. *Wyzwolenie* 1919 nr 8, s. 100. [Podp. H. Orsza].

79. [a] PRZED POWSTANIEM RZĄDU LUBELSKIEGO. *Wyzwolenie* 1919 nr 6, s. 564—565. [Podp. H. Orsza].

80. [a] W KOSCIUSZKOWSKĄ ROCZNICĘ. *Wyzwolenie* 1919 nr 13, s. 175—177. [Podp. H.O.].

81. [a] ZE WSI. *Rząd i Wojsko* 1919 nr 20, s. 2—3. [Podp. H.O.].

## 1920

82. [a] ZDOBYCZE MORALNE NARODU. *Rząd i Wojsko* 1920 nr 36, s. 5. [Podp. J. Strumiński].

1921

83. [l] SWIĘTO NAUCZYCIELSKIE ku czci przodownika (Jubileusz czterdziestolecia pracy zawodowej Stanisława Nowaka). *Wyzwolenie* 1921 nr 6, s. 53—54. [Podp. H. Orsza].

1922

84. [i] O SZKOŁY ROLNICZE. *Wyzwolenie* 1922 nr 49, s. 583. [Podp. H.O.].

1923

85. [a] NOWY ROK PRACY. *Wyzwolenie* 1923 nr 1, s. 1. [Podp. H.R.].

1924

86. [r] S. KOT: Historia wychowania. Zarys podręcznikowy. Warszawa 1924. *Polska Oświata Pozaszkolna* 1924 z. 4, s. 253—254. [Podp. H. Orsza].

1925

87. [r] H. BOGUSZEWSKA, H. KOZNIIEWSKA: Historia jednego roku. Książka dla małych i dużych dzieci. Warszawa 1925. *Droga* 1925 nr 5, s. 51. [Podp. H.O.].

1927

88. [r] W. GORZYCKI: Oświata publiczna w Księstwie Warszawskim T. 1 — Organizacja władz i funduszków. Lwów-Warszawa 1921. *Minerwa Polska* 1927 nr 2, s. 173. [Podp. H. Orsza-Radlińska].

89. [i] O MATERIAŁY Z DZIEJÓW OŚWIATY POZASZKOLNEJ w latach 1864—1918. *Minerwa Polska* 1927 nr 2, s. 190—191. [Podp. H. Orsza-Radlińska].

90. [a] PRACA KULTURALNA W STRZELCU. *Strzelec* 1927 nr 36, s. 2—3; nr 37, s. 13—14. [Podp. H. Radlińska].

1933

91. [p] Z PIŚMIENICTWA NIEMIECKIEGO. *Ruch Pedagogiczny* 1933/34 nr 9, s. 336—343. [Podp. H.O.].

1937

92. [p] Z ZASADNICZYCH ZAGADNIEN SZKOLNICTWA HINDUSKIEGO. *Oświata i Wychowanie* 1937 z. 7, s. 694—696. [Podp. H.O.].

1938

93. [a] O DOŚWIADCZALNE OGNISKO POMOCY SPOŁECZNEJ dla dzieci szkolnych. *Życie Młodych* 1938 nr 10, s. 300—305. [Podp. H. Radlińska].