

PRZEGLĄD HISTORYCZNO OŚWIATOWY

Kwartalnik
Związku Nauczycielstwa Polskiego
poświęcony
dziejom wychowania i oświaty



Rok XXXI 2 (120) Warszawa 1988 kwiecień — czerwiec
Nasza Księgarnia

RADA REDAKCYJNA

HENRYK BARYCZ, STANISŁAW BRZOZOWSKI, RENATA DUTKOWA,
FRANCISZEK FILIPOWICZ, BOLESŁAW GRZES, JOZEF KRASUSKI,
LECH MOKRZECKI, KAROL POZNAŃSKI, LUDWIK WIECZOREK,
RYSZARD WOŁOSZYŃSKI, WANDA WYROBKOWA-PAWŁOWSKA,
JAN ZACIURA

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)
JOZEF MIĄSO, KAMILA MROZOWSKA, TADEUSZ W. NOWACKI

SEKRETARZ REDAKCJI

WIEŚLAW THEISS

REDAKTOR WYDAWNICTWA

KAROLINA HANSEN

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- DOROTA ZOLAŁDZ: Człowiek wykształcony czasów renesansu i baroku. Stan badań i zarys problematyki 135
- TADEUSZ W. NOWACKI: Stanisław Marian Dobrowolski 5 VIII 1883—27 XI 1978. Nauczyciel i wychowawca nauczycieli 153
- TADEUSZ DUBICKI: Polskie szkolnictwo uchodźcze w Rumunii w latach 1939—1945 175

SYLWETKI

- STEFAN DZIUBAK, 1895—1967 — oprac. STANISŁAW REYMONT 187

MATERIAŁY

- STANISŁAW PIECZKOWSKI: Nauczyciele włodawscy. Fragmenty wspomnień inspektora szkolnego z lat 1934—1939 194
- MIECZYSLAW SKOWROŃSKI: Pionierzy szkolnictwa na Pomorzu i Kujawach w latach 1945—1948 207
- RYSZARD KOTEWICZ: Materiały do tajnego nauczania w szkolnictwie średnim Piotrkowa Trybunalskiego 228

RECENZJE

- Wiesława Łężańska: Społeczne i pedagogiczne funkcje nauczyciela szkoły średniej ogólnokształcącej w Drugiej Rzeczypospolitej — rec. HENRYK POROZYŃSKI 238
- Władysław Szlufik: Nauczyciele szkół podstawowych na Dolnym Śląsku w latach 1945—1963 — rec. ANDRZEJ KLIS, WACŁAW MARMON 241
- Nauczycieli portret własny, wybór i opracowanie Henryk Jadam, Wstęp Bronisław Gołębowski — rec. ZOFIA SOKÓŁ 244
- Franciszek Nowiński: Polacy na Uniwersytecie Petersburskim w latach 1832—1884 — rec. WITOLD MOLIŁ 249
- Władysław Czepiel i in. (red.): Od Buzuluku do Chicago. Monografia junackich szkół mechanicznych — rec. WIESŁAW THEISS 252

NOTY

- Aniela Zawadzka, Szkoła siedlecka w okresie okupacji hitlerowskiej, 1939—1944; Tadeusz Radzik, Szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii w latach drugiej wojny światowej; Franciszek Kulpiński, Józef Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny; Hanna Konopka, Hanna Wójcik-Łagan, Andrzej Stępniań, Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918—1939 — oprac. WIESŁAW THEISS 253

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

- ДОРОТА ЖОЛОНДЗЬ: Образовавшийся человек во времена ренессанса и барокко. Состояние исследований и обзор проблематики 135
- ТАДЕУШ В. НОВАЦКИ: Станислав Мариан Добропольски. S.VII.1883—27.XI.1978. Учитель и воспитатель учителей 153
- ТАДЕУШ ДУБИЦКИ: Польская эмигрантская школа в Румынии в 1939—1945 гг. 175

ПОРТРЕТЫ

- Стефан Дзюбис. 1895—1957 — обраб. СТАНИСЛАВ РЕЙМОНТ 187

МАТЕРИАЛЫ

- СТАНИСЛАВ ПЕЧКОВСКИ: Учителя из Влодавы. Очерки из воспоминаний школьного инспектора в 1934—1939 гг. 194
- МЕЧИСЛАВ СКОВРОНЬСКИ: Пионеры в области образования в Поморье и в Кульши в 1945—1948 гг. 207
- РЬШАРД КОТЕВИЧ: Материалы для тайного обучения в средних школах в г. Петркув Трибунальский 228

РЕЦЕНЗИИ

- Веслава Леманьска: Общественные и педагогические функции учителя средней общеобразовательной школы во второй Речи Посполитой — рец. ГЕНРИК ПОРОЖИНСКИ 238
- Владислав Шлофник: Учителя начальных школ в Нижней Силезии в 1945—1963 — рец. АНДЖЕЙ КЛИСЬ, ВАЦЛАВ МАРМОН 241
- Портреты учителей, выбор и обработка Генрик Ядам, Вступление. Бронислав Голембионски — рец. ЗОФИЯ СОКУЛ 244
- Францишек Новиньски: Поляки в Петербургском Императорском университете в 1832—1884 гг. — рец. ВИТОЛЬД МОЛИК 249
- Владислав Чепель и др. (ред.): От Бузлука до Чикаго. Монография юношеских механических школ — рец. ВЕСЛАВ ТЕИСС 252

ПРИМЕЧАНИЯ

- Анеля Западзка, Школа в г. Седльце в период гитлеровской оккупации. 1939—1944; Тадеуш Радзис, Польское образование в Великобритании во время второй мировой войны; Францишек Кульпиньски, Юзеф Бабицкий. Жизнь, деятельность, педагогические труды; Ханна Копош, Ханна Вуйцис-Лягат, Анджей Стемшинь, Проблемы исторического и гражданского воспитания молодежи в 1918—1939 гг. — обраб. ВЕСЛАВ ТЕИСС 253

CONTENTS

ARTICLES

- DOROTA ZOLADZ: An Educated Man in the Times of the Renaissance and Baroque. State of Research and an Outline of Problems 135
- TADEUSZ W. NOWACKI: Stanislaw Marian Dobrowolski, 5 August, 1883 — 27 November, 1978. A Teacher and Tutor of Teachers 153
- TADEUSZ DUBICKI: Polish Schools in Exile in Rumania between 1939 and 1945 175

CHARACTER SKETCHES

- Stefan Dziubak, 1895—1967 — by STANISLAW REYMONT 187

MATERIALS

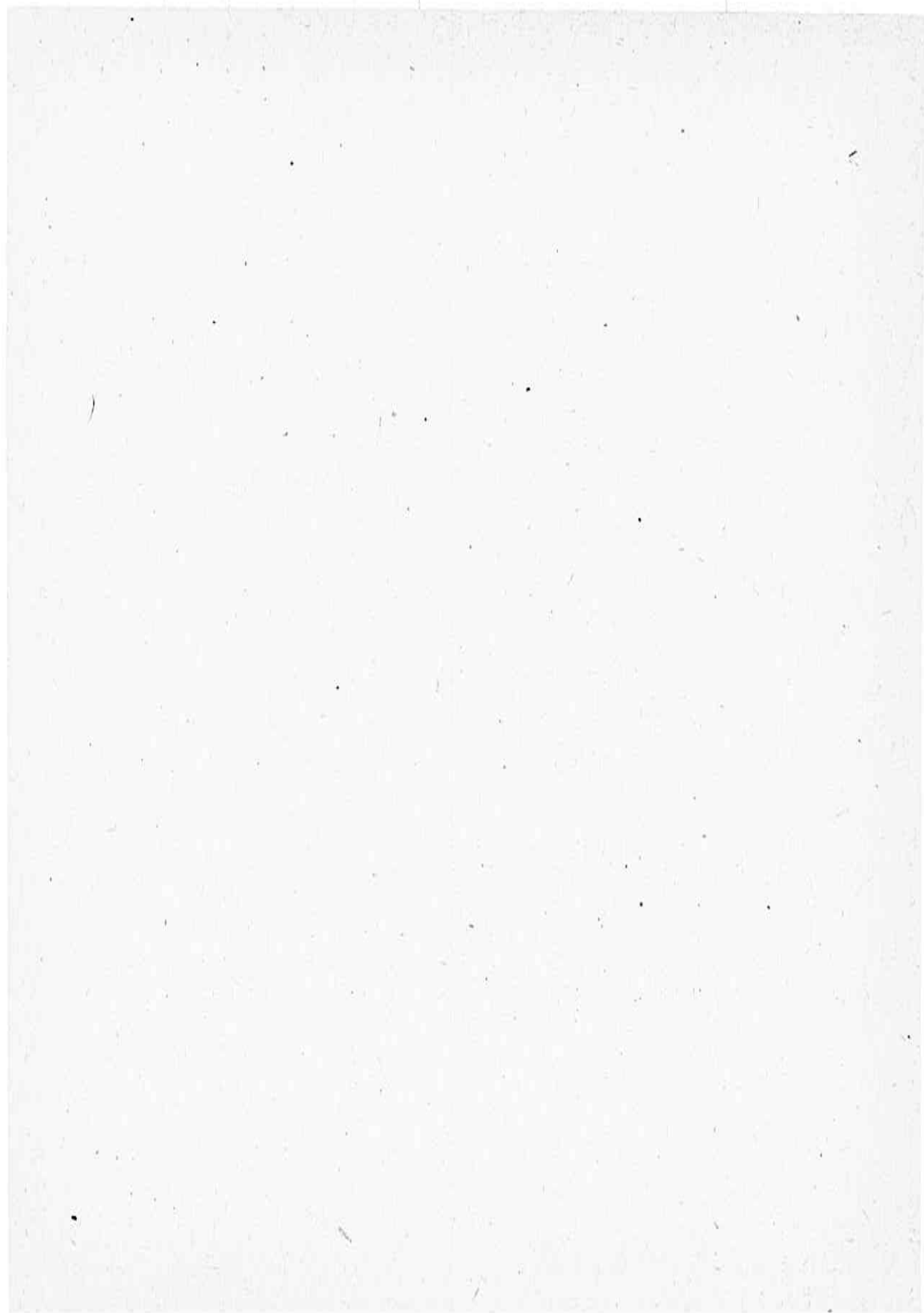
- STANISLAW PIECZKOWSKI: Wlodawa Teachers Excerpts from the Memoirs of a School Inspector, 1934—1939 194
- MIECZYSLAW SKOWRONSKI: Pioneers of Schooling in Pomerania and Kujawy in the Years 1945—1948 207
- RYSZARD KOTEWICZ: Materials for Clandestine Teaching in Piotrków Trybunalski Secondary Schools 228

REVIEWS

- Wieslawa Lezańska: Social and Pedagogical Functions of a General Education Secondary School Teacher in the Period of the Second Republic — rev. by HENRYK POROZYŃSKI 238
- Wladyslaw Szlufik: Primary School Teachers in Lower Silesia between 1945 and 1963 — rev. by ANDRZEJ KLIS and WACLAW MARMON 241
- Self Portrait of Teachers. Selected and Elaborated by Henryk Jadam. Introduced by Bronislaw Gołbiowski — rev. by ZOFIA SOKOL 244
- Franciszek Nowiński: Poles at Petersburg University in the Years 1832—1884 — rev. by WITOLD MOLIK 240
- Wladyslaw Czepliel et al. (eds): From Buzuluk to Chicago. A Monograph of the Mechanical Schools for Labour Brigada Young Men — rev. by WIESLAW THEISS 252

NOTES

- Aniela Zawadzka, Siedlce Schools in the Period of the Nazi Occupation of Poland, 1939—1944; Tadeusz Radzik, Polish Schools in Great Britain during World War II; Franciszek Kulpiński, Józef Babcicki, Life Works, Pedagogical Achievements; Hanna Konopka, Hanna Wójcik-Eagan, Andrzej Stepiński, Problems of Historical and Civil Education of Youth between 1918 and 1939 — by WIESLAW THEISS 253



ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
R. XXXI, 1988, nr 2 (120)
Indeks 37170/37003

DOROTA ŻOŁĄDZ
Poznań

CZŁOWIEK WYKSZTAŁCONY CZASÓW RENESANSU I BAROKU STAN BADAŃ I ZARYS PROBLEMATYKI

Celem niniejszego szkicu jest przedstawienie problematyki człowieka wykształconego w czasach renesansu i baroku. Zagadnienie wykształcenia ma duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju społeczeństwa, potrzebne jest bowiem społeczeństwu, aby mogło ono kontynuować i rozwijać swe istnienie, przekazując młodym pokoleniom łączność z tradycją i umiejętność działania dla wspólnego dobra; jest również niezbędne jednostce w uzyskiwaniu przez nią umiejętności życia¹.

Zagadnienia modelu wykształconego człowieka umykały jak dotąd zainteresowaniom badaczy. Zajmowano się nimi na marginesie innych problemów, głównie przy okazji przedstawiania ideałów wychowawczych.

Pojęcie „człowiek wykształcony” oznacza pewien zakres wiadomości i umiejętności wymaganych od jednostki w konkretnej epoce. Wiedza ta ulegała zmianom w miarę postępu cywilizacyjnego, zakres jej ustawnie rozszerzał się, uwzględniając coraz to nowe elementy. Każda więc epoka stawiała przed ludźmi w niej żyjącymi konkretne wymagania intelektualne i mimo że obowiązek szkolny pochodzi z czasów stosunkowo nam bliskich, to jednak poprzednie epoki również miały określone wymagania w zakresie wiedzy.

W okresie staropolskim nie istniał oficjalny przymus szkolny, ale istniał jakby przymus nieoficjalny, środowiskowy, towarzyski, wymagający od człowieka określonego minimum wiedzy. Renesans był, jak wiadomo, epoką hołdującą antycznej wiedzy, kładącą szczególny nacisk na kształcenie i zdobywanie wiadomości. Ideały renesansowe narzuciły określony profil kształcenia, który generalnie określić można jako językowo-literacki. Podstawowe elementy składające się na wymagane minimum wykształcenia to łacina, retoryka łacińska, znajomość faktów z zakresu mitologii, historii, literatury, prawa itp. Oprócz wiedzy człowiek powinien posiadać określoną formację moralną, w której kształtowaniu znaczną rolę odgrywała właśnie wiedza, w niej bowiem doszukiwano się dużych walorów wychowawczych.

Rekonstruując model wykształconego człowieka w czasach renesansu i baroku należy pamiętać zarówno o jego złożoności, jak i o wszystkich czynnikach wpływających na jego kształtowanie się. Zastrzeżenia te narzucają konieczność ukazania na tle podziałów polskiego społeczeństwa stosunku do oświaty poszczególnych stanów i grup społecznych i kształtujących się w związku z tym stanowych modeli edukacyjnych, które odpowiadały zapotrzebowaniom i możliwościom części społeczeństwa.

Następnym wymogiem, przed jakim staje badacz zagadnień ówczesnej edukacji, jest ukazanie rozmaitych, występujących w tych czasach sposobów zdobywania wiedzy, które prowadziły do realizowania teoretycznych założeń w zakresie kształcenia. Będą to, obok licznie powstających i działających ówczesnie szkół, pozaszkolne sposoby, więc dom rodzinny i nauka pod opieką prywatnego nauczyciela, pobyt na dworze, podróż zagraniczna łącząca elementy kształcenia szkolnego i pozaszkolnego, różnego rodzaju działalność publiczna czy wreszcie samokształcenie.

Wszystko to należy wziąć pod uwagę zarówno przy doborze i analizie źródeł, jak i podczas studiowania literatury przedmiotu.

Dotychczasowe badania nad dziejami oświaty okresu renesansu i baroku nie dostarczyły wyczerpujących odpowiedzi na wiele interesujących i istotnych pytań. Literatura dotycząca dziejów oświaty czy szerzej dziejów kultury tego okresu jest bogata i różnorodna², niemniej jednak pozostawia nadal luki w wiedzy o roli wykształcenia, o kierunkach kształcenia, zakresie wiadomości obowiązujących w społeczeństwie staropolskim itp. Dotychczas opublikowane prace mają w przeważającej większości charakter badań przyczynkowych i monograficznych, uzupełniających wiedzę o dziejach oświaty staropolskiej. Są to prace omawiające działalność poszczególnych kręgów i ośrodków szkolnych³, nauczanie konkretnych przedmiotów⁴, działalność teatru szkolnego⁵. Brak jest natomiast prac dotyczących modelu wykształcenia, a więc poświęconych zasobowi wiadomości i umiejętności wymaganych w społeczeństwie tamtej epoki od człowieka, by uchodził w opinii społecznej za wykształconego. W pewnym sensie, na marginesie innych zagadnień, szczególnie ogólniejszych spraw dotyczących wychowania, ideału wychowawczego, poruszają ten problem dwie prace powstałe w okresie międzywojennym. Obie poświęcone są ideałowi wychowawczemu szlachty, siłą rzeczy więc dotyczą problemów wykształcenia, edukacji. Przy czym autorzy podkreślają niejednokrotnie, iż ówczesnie wykształcenie stawiano na ostatnim miejscu, podkreślając przede wszystkim sprawy wychowawcze — wychowanie religijno-moralne, patriotyczne itp.

Mowa tutaj o przedwojennych pracach: J. Freylichówny, *Ideał wychowawczy szlachty polskiej w XVI i początku XVII w.*⁶, oraz Ł. Kurdybachy, *Staropolski ideał wychowawczy*⁷.

Tytuł pierwszej z prac od razu narzuca stwierdzenie, iż jest ona za-

wężona, zarówno pod względem chronologicznym do okresu renesansu, jak i pod względem społecznym — do stanu szlacheckiego. Freylichówna omawia ideał szlachcica polskiego złotego wieku w świetle literatury parenetycznej, zahaczając także o sprawy wykształcenia. Omawia rolę domu rodzinnego w kształtowaniu młodego człowieka oraz powtarza fragmentarycznie polemikę, nie będącą zresztą polską specyfiką, dotyczącą „wyższości nauk i umiejętności”. Z jednej więc strony mamy głosy Reja, Hozjusza, Naborowskiego, krytykujących szkołę „w niewstyd obfite”, oraz argumenty za wychowaniem *intra parietes domesticos*, z drugiej natomiast liczniejsze głosy zwolenników wychowania szkolnego (Żółkiewski, Gliczner, Petrycy, Marycki, Modrzewski itd.), zmierzających w kierunku podniesienia poziomu szkół.

Kolejny etap edukacji młodzieży staropolskiej — podróż zagraniczna — był kontynuacją etapów wcześniejszych, krajowych, ich ukoronowaniem. Podróż umożliwia bliższe poznanie aktualnych zagadnień, dawała możliwości kontaktów z ludźmi, miała „umacniać młodzież szlachecką w dobrych obyczajach, miała wpływać na ich polor i oglądę”⁸. Epoka renesansu niejako programowo zakładała międzynarodowe kształcenie młodzieży, stąd wzrost liczby wyjazdów w tym okresie oraz liczne pozostałości w postaci tzw. instrukcji rodzicielskich, stanowiących cenne źródło w badaniach zagadnień edukacyjnych. Freylichówna omawia wykształcenie filozoficzne, językowo-literackie, prawnicze i matematyczne szlachty za granicą. Zauważa i podkreśla przy tym, iż szlachta prezentowała w wyborze i ukierunkowaniu przedmiotów kształcenia dzieci wybitnie utylitarne nastawienie oraz to, że peregrynacje odgrywały doniosłą rolę w dziedzinie wychowania w XVI i początkach XVII stulecia. Zauważa fakt, że wychowanie młodego człowieka w okresie staropolskim było kilkietapowe, tzn. dom, szkoła i podróż zagraniczna, przy czym ówczesnie nie było zgodności, czy lepsze jest wychowanie w domu, czy w szkole.

Problemy wykształcenia związane nierozzerwalnie ze sprawami wychowawczymi Freylichówna stara się wyodrębnić, jednakże koncentruje swoją uwagę bardziej na tym, gdzie należało wiedzę zdobywać według głosów ówczesnych, niż jaka powinna to być wiedza. Wspomina, iż wiedza młodego szlachcica przed wyjazdem za granicę była skromna⁹, a jej zakres był różnorodny, nie istniała bowiem „żadna ustawa, która by [...] nadawała pewien określony kierunek, która by stawiała jakieś wspólne dla wszystkich wymagania. Brak ingerencji ze strony państwa umożliwiał szlachcie kierowanie wykształceniem swych synów podług własnych myśli i upodobań. Toteż zasób początkowych wiadomości u młodego szlachcica w dużej mierze zależał od środowiska, w jakim się wychowywał, od zrozumienia i umiejętnego ustosunkowania się do tych zagadnień jego najbliższych”¹⁰. Czy rzeczywiście tak się sprawy przedstawiały? Tylko w pewnym sensie. Słuszne oczywiście jest stwierdzenie,

że nie było ingerencji państwa w sprawy kształcenia obywateli, niemniej pewne ramy narzucała sama epoka i wypracowane przez jej czołowych przedstawicieli wymagania edukacyjne, które choć nieformalne były jednakże w mniejszym lub większym stopniu respektowane przez przedstawicieli polskiej szlachty, mimo że często krytykowali oni wykształcenie humanistyczne (m. in. Mikołaj Rej), domagając się innego kierunku edukacji, bardziej utylitarnej, praktycznej, użytecznej w codziennym życiu i działalności publicznej. Freylichówna podkreśla także, iż mimo że szerokie rzesze szlacheckie często nie posiadały dostatecznego wykształcenia, to przez cały omawiany przez nią okres słychać było głosy domagające się kształcenia obywateli (Goślicki, Siemek, Petrycy, Modrzewski i in.).

Autorka, prócz wykształcenia dawanego przez szkoły oraz edukacyjne wyjazdy zagraniczne, wspomina także inne formy zdobywania wiedzy i umiejętności przez młodzież szlachecką — m. in. dwory, które jednakże już ówczesnie były często krytykowane za „lekkie obyczaje i próżniaczy tryb życia”¹¹.

Książka Freylichówny porusza więc właściwie wszystkie najistotniejsze problemy edukacyjne XVI i początku XVII w., ale nie omawia ich dostatecznie wyczerpująco, sygnalizując je zaledwie.

Praca Ł. Kurdybachy stanowi próbę rekonstrukcji polskiego ideału wychowawczego w okresie od XVI do XVIII w. Autor na początku zastrzega, że „nie chodzi wcale o przedstawienie dziejów ideologii wychowawczej zawartej w programach poszczególnych szkół i w traktatach ludzi ściśle ze szkołą związanych [...] głównie zainteresowania objęły [...] dziedzinę polskiej myśli edukacyjnej jakby nieoficjalnej, tj. tej, która zjawiała się niezależnie od szkoły w szerszych kołach społeczeństwa, dążącego czasami nawet wbrew interesom istniejącego szkolnictwa do zorganizowania wychowania stosownie do własnych potrzeb i zadań życiowych”¹². Jak widać, rozprawa ta również nie wyczerpuje całości zagadnienia, pozostawiając sprawy edukacji szkolnej oficjalnej — używając terminologii Ł. Kurdybachy — poza swym zasięgiem, chociaż autor często do problematyki szkolnej nawiązuje. Tematyka pracy Kurdybachy obejmuje szerszy zakres, omawia bowiem ideał wychowawczy, będący pojęciem nadrzędnym w stosunku do modelu wykształcenia. W przeciwieństwie do J. Freylichówny, która w tytule pracy wspomniała także o „ideale wychowawczym”, a w jej treści często od niego odbiegała, poświęcając stosunkowo sporo miejsca sprawom edukacji, autor *Staropolskiego ideału wychowawczego* rzeczywiście rekonstruuje ten ideał (ideały?), ukazując czynniki wpływające na jego kształtowanie się i ewoluowanie na przestrzeni omawianych stuleci w kierunku ideału człowieka oświecenia. Podkreśla istnienie dwóch zasadniczych źródeł, z których tenże ideał czerpał — specyfiki polskiej i potrzeb narodowych, z jednej, i bardzo istotnych wpływów myśli ogólnoeuropejskiej, z dru-

giej strony. Zauważa, że „polski ideał” ukształtowany formalnie, przedstawiony został przez pisarzy polskich w połowie XVI wieku¹³, przy czym analizując ówczesne postulaty wychowawcze stwierdza, że „ostatnim składnikiem polskiego ideału wychowawczego [...] było wykształcenie”¹⁴, co szczególnie mocno odbiło się w poglądach Mikołaja Reja. Zdarzały się przecież ówczesne postulaty podnoszące rolę wykształcenia, także humanistycznego. E. Kurdybacha omawiając polski ideał wychowawczy dostrzega jego niejednorodność, wyróżnia obok ideału ziemianina, ideału rycerza, także ideał obywatela. Podkreśla, że przez cały czas istotny wpływ na kształtowanie się ideału wychowawczego miały obce poglądy pedagogiczne.

Obok omówionych rozpraw brak właściwie prac poświęconych interesującym nas zagadnieniom. Wspomnieć można jeszcze prace Stanisława Łempickiego, omawiające polskie ideały wychowawcze¹⁵. Są to jednak bardzo ogólne rozważania nie zadowalające w pełni, nie pozwalające wyrobić sobie obrazu człowieka wykształconego czasów renesansu i baroku.

Pomocne przy rekonstrukcji modelu człowieka wykształconego są monografie poświęcone poglądom pedagogicznym przedstawicieli polskiej myśli edukacyjnej, m. in. Modrzewskiemu, Maryckiemu, Petrycemu czy Pastoriusowi, w których autorzy w sposób ogólny charakteryzują postulowane przez nich podejście do spraw wychowania czy wężej kształcenia.

Szczególnie cenna wydaje się być praca Henryka Baryczą poświęcona Andrzejowi Maksymilianowi Fredrze, autorowi znanych XVII-wiecznych instrukcji¹⁶, w których dużo miejsca poświęca problemom kształcenia umysłowego, wysuwając wiele „własnych oryginalnych myśli” oraz „formułując [...] bodaj najbardziej jaskrawo ideał utylitaryzmu w nauczaniu”¹⁷. Barycz omawia poglądy Fredry, podkreślając, iż „jego główną zasługą pozostanie, że dawną formę i treść wychowawczą umiał przystosować do nowych prądów epoki, potrafił oprzeć ją na podstawie nurtujących współczesność dążeń kulturalnych oraz ożywić własną samodzielną myślą, tworząc w sumie może nie wykończony w szczegółach, ale samodzielny przecież i oryginalny system pedagogiczny”¹⁸. Autor nie ogranicza się tylko do przedstawienia teoretycznych założeń Fredry, ale próbuje ustalić, jak wyglądała ich realizacja w praktyce, przez zebranie danych o poziomie intelektualnym i wiedzy synów kasztelana lwowskiego. Książka ta stanowi więc ciekawą próbę nie tylko rekonstrukcji postulatów wychowawczych, ale także ich realizacji w życiu.

Istotne dla badań nad staropolskim modelem człowieka wykształconego są studia Tadeusza Bieńkowskiego, poświęcone roli szkół w kulturze staropolskiej. Autor zwraca uwagę na lukę w dotychczasowych badaniach nad szkołami w tym okresie oraz przedstawia refleksje dotyczą-

ce człowieka wykształconego w wykładni różnych kręgów ówczesnych szkół. Z ogólnych refleksji zawartych w rozprawie pt. *Szkoły w kulturze staropolskiej* na szczególną uwagę zasługuje stwierdzenie, iż „człowiek wykształcony musiał mieć oprócz wiedzy także określoną formację moralną”, które autor rozwija dalej, tłumacząc, że kryło się pod tym przypisywanie walorów wychowawczych wiedzy. Szkoły staropolskie według T. Bieńkowskiego nie przygotowywały do żadnego zawodu o charakterze praktycznym, ale „przygotowywały do kultury, do uczestniczenia w życiu towarzyskim, społecznym, literackim, teatralnym, artystycznym”¹⁹. Istotne jest spostrzeżenie dotyczące konieczności określenia celu, jaki stawiały przed sobą ówczesne szkoły. Wychodząc bowiem z założenia, iż szkoły powinny przygotowywać do życia w sensie praktycznym, dojdziemy do wniosku, że w okresie staropolskim nie czyniły tego; takie zarzuty stawiali szkołom już współcześni. Szkoły humanistyczne natomiast nie zakładały realizacji programu ściśle związanego z potrzebami organizacji i wytwórczości dóbr materialnych, lecz za własną domenę uznawały „sztuki wyzwolone”, pragnęły przygotowywać młodzież do określonych działań, ale typu twórczego intelektualnie. Szkoła kształciła w swoim rozumieniu ludzi dla kultury, „produkowała uczonych i wykształconych, ale nie «mądrych i doświadczonych» obeznaných z praktyką”²⁰.

Snując refleksje na temat roli szkół w kulturze staropolskiej T. Bieńkowski formułuje problemy badawcze, nasuwające się podczas badań nad oddziaływaniem ówczesnych szkół. Pytania postawione przez autora przyjmując należy za punkt wyjścia rozważań nad propagowanym przez szkoły modelem człowieka wykształconego. T. Bieńkowski formułuje następujące problemy:

„1. Do czego przygotowywały i inspirowały swych wychowanków szkoły, będące z reguły (bez względu na różnice wyznaniowe) instytucjami kształcącymi i wychowującymi? [...] odpowiedź na to pytanie powinna ukazać, czy szkoła staropolska kształciła młodzież sposobną ją do określonych zawodów, do udziału w życiu społecznym, czy też może tylko do pielęgnowania kultury umysłowej.

„2. Czy szkoły przygotowywały swych wychowanków do tworzenia kultury w różnych dziedzinach, czy raczej do uczestniczenia biernego w kulturze? [...]

„3. Jakie były systemy wartości szczególnie propagowane przez szkoły różnych kręgów? Jak dalece różniły się od siebie i w jakiej mierze były bliskie systemom wartości najbardziej ówczesnie rozpowszechnionym i akceptowanym społecznie”²¹.

Artykuł T. Bieńkowskiego stanowi cenne uzupełnienie wspomnianych rozpraw poświęconych ideałom wychowawczym, daje interesujące wskazówki w badaniach nad modelem człowieka wykształconego. Chociaż, jak zresztą autor wspomina, by otrzymać pełną charakterystykę tego

modelu w okresie staropolskim, konieczne są studia nad „pozaszkolnymi” formami kształcenia, a więc uwzględnienie wychowania domowego, dworskiego, doświadczeń wyniesionych z edukacyjnych wyjazdów zagranicznych²².

Literatura dotycząca tych zagadnień jest bardzo nierównomierna. Najwięcej uwagi poświęcono peregrynacjom polskiej młodzieży; są to studia omawiające edukacyjne podróże zagraniczne konkretnych osób²³, kontakty z poszczególnymi krajami²⁴ czy szkołami zagranicznymi²⁵ i wreszcie prace umieszczające edukacyjne podróże wśród istotnych przejawów ówczesnego życia kulturalnego²⁶. Są to również rozprawy poświęcone instrukcjom rodzicielskim, w których ojcowie określali kierunek i cel peregrynacji oraz zakres studiów²⁷.

Znacznie rzadziej zajmowano się w dotychczasowej literaturze zagadnieniami edukacyjnej roli domu i dworu, kształcącymi walorami życia publicznego oraz samokształceniem²⁸.

Cenne również są refleksje zawarte w artykule Janusza Tazbira o wzorcach osobowych szlachty polskiej w XVII wieku, w którym autor zarysowuje owe wzorce życiowe i stwierdza, że musiały być one, podobnie jak ideały wychowawcze „formułowane zależnie od płci, wieku i miejsca na drabinie społecznej”²⁹. Za najbardziej typowy wzorzec uznał „mówcę sejmikowego”, który w tym okresie wywierał wpływ na modelowanie ideału wychowawczego, więc także na kierunek kształcenia. Kładziono nacisk na studiowanie prawa ojczystego i sztuki oratorskiej. J. Tazbir podkreśla utylitarne podejście do edukacji, takie, by jak najszybciej osiągnąć korzyści przez poznanie elementów wiedzy niezbędnych w karierze politycznej i w życiu towarzyskim, ale przy założeniu, że „szlachcic polski powinien mieć głowę wolną od balastu zbędnych wiadomości”³⁰. Autor rozpatruje także interesujący problem — w jakim stopniu wzorce te były formułowane ogólnie i narzucane z zewnątrz, w jakim zaś wynikały z naturalnych dążeń i aspiracji stanu szlacheckiego. Ogranicza się do przedstawienia wzorców średniej szlachty, cechującej się, jak stwierdza, letniością i zamyłowaniem do pólśrodków” i bezkrytyczną aprobatą „złotej wolności”³¹. Mniej natomiast uwagi poświęca wykształceniu zawartemu w owych wzorcach, dając ogólną charakterystykę typowego szlachcica polskiego. Niemniej artykuł ten ukazuje typowe cechy charakterologiczne części społeczeństwa staropolskiego. Podobne problemy porusza także J. Tazbir w innych swoich pracach o kulturze szlacheckiej w Polsce³².

Pomocne w naszych rozważaniach okazują się również biografie poszczególnych osób żyjących w interesujących nas czasach, szczególnie wzmianki dotyczące ich wykształcenia. Jak zauważa A. A. Witusik w większości dotychczas opublikowanych biografii „najwięcej miejsca poświęca się [...] działalności politycznej, gospodarczej, kulturalnej czy wojskowej, bardzo mało natomiast ich wykształceniu, które przecież w zna-

czny sposób warunkowało tę działalność”³³. Praca A. A. Witusika poświęcona młodości Tomasza Zamoyskiego zasługuje na szczególną uwagę, przedstawia bowiem wychowanie i kształcenie syna kanclerza Jana Zamoyskiego. Jest to ciekawa próba ukazania realizacji postulatów oświatowych w życiu. Z innych biografii można wymienić jedną z nowszych prac W. Dworzaczka o hetmanie Janie Tarnowskim³⁴.

Z tej krótkiej charakterystyki literatury wynika, że jeżeli zajmowano się dotychczas sprawami kształtowania ideałów wychowawczych, to jedynie w odniesieniu do jednego, dominującego stanu — szlachty. J. Tazbir tłumaczy to faktem, iż „miasta nie wytworzyły dostatecznie atrakcyjnych wzorców kulturowych, mogących rywalizować ze szlacheckimi”³⁵, a Ł. Kurdybacha stwierdza, że „konstruktorzy polskiego ideału wychowawczego zajmowali się młodzieżą szlachecką, która w polskich warunkach politycznych i społecznych odgrywała w państwie decydującą rolę”. Z tego też względu pomija w pracy ideał wicziñiaka czy mieszczanina³⁶.

Takie podejście słuszne jest przy rozpatrywaniu staropolskiego ideału wychowawczego, tworzono go w większości przez przedstawicieli stanu szlacheckiego i na użytek przede wszystkim członków tego stanu. Pozostałe grupy społeczne przyjmowały wzorce szlacheckie³⁷. Także szkoły ówczesne realizowały postulaty oświatowe szlachty, chociaż kształciły młodzież nie tylko pochodzenia szlacheckiego. Mówiąc więc o modelu człowieka wykształconego doby staropolskiej pamiętać należy, iż zdecydowany wpływ na jego kształtowanie wywierały propozycje i oczekiwania oświatowe szlachty, które doprowadziły do ukształtowania się dwóch dróg edukacji — szkolnej i pozaszkolnej.

Uzupełnienie istniejącej luki w badaniach nad oświatą staropolską jest sprawą ważną, są to bowiem zagadnienia istotne, zważywszy, iż powstałe w XVI i XVII w. ideały, wzorce osobowe wywarły wpływ na istniejące do dnia dzisiejszego stereotypy ludzkich zachowań, a ponadto odegrały dużą rolę w kształtowaniu się ideałów nowożytnych, począwszy od tych wypracowanych przez epokę Oświecenia. Jest to problem ważny także dlatego, że począwszy od XVI stulecia można mówić o kształtowaniu się polskiej kultury, świadomości narodowej, a badania nad omawianymi zagadnieniami przyczynić się mogą do lepszego naświetlenia tych procesów poprzez ukazanie zasobu wiedzy i umiejętności społeczeństwa staropolskiego.

Problematyka kształcenia w okresie staropolskim to zagadnienie szerokie i skomplikowane z wielu względów, przede wszystkim z powodu istnienia w tym okresie rozmaitych instytucji kształcących. W literaturze często podkreśla się obojętność społeczeństwa staropolskiego, szczególnie dominującej jego części — szlachty — wobec spraw wykształcenia. Twierdzenie to jednak wydaje się być niesłuszne, gdy weźmie się pod uwagę zarówno fakt częstego poruszania tego problemu przez ówczesną

literaturę, jak i istniejącą różnorodność sposobów zdobywania wiedzy, będącą wynikiem stałego poszukiwania coraz to lepszych i odpowiadających wymogom społecznym sposobów wychowywania i kształcenia młodego pokolenia.

Pierwsza forma kształcenia, najbardziej sformalizowana — to różnorodne szkoły, wśród których najpopularniejsze były tzw. humanistyczne szkoły łacińskie, realizujące zbliżone programy nauczania i podzielone pod względem wyznaniowym na katolickie (jezuickie³⁸, pijarskie³⁹, kolonie akademickie⁴⁰) i różnowiercze⁴¹ (luterzańskie, kalwińskie, arikańskie, braci czeskich). Były to szkoły oparte na wzorach organizacyjnych i programowych J. Sturma. Brały one wszechstronny udział w kulturze swoich czasów, odgrywały w niej znaczącą rolę — organizacyjną, popularyzacyjną czy nawet inspirującą i twórczą.

Drugim źródłem zdobywania wiedzy były rozmaite pozaszkolne instytucje kształcące — dom rodzinny, dwory, edukacyjne podróże zagraniczne, praktyka życia społecznego i politycznego epoki czy wreszcie samokształcenie⁴².

Dom rodzinny był miejscem, gdzie dziecko zdobywało podstawy wiedzy o świecie pozostając pod opieką rodziców lub wybranego przez nich prywatnego nauczyciela. Na taką formę edukacji pozwolić mogli sobie nieliczni, zresztą już od czasów starożytnych dom rodzinny pod tym względem nie wytrzymywał konkurencji ze szkołą (Kwintyliam), która pomagała młodemu człowiekowi w procesie socjalizacji.

Wyjazdy zagraniczne, które stały się w dobie renesansu prawdziwą instytucją, były nie tylko edukacją szkolną, tzn. nie ograniczały się do pobierania przez młodzież nauki na zagranicznych wszechnicach, ale także pozwalały poznawać inne kraje, inne obyczaje, inne idee i wartości⁴³, a w tym celu konieczna była znajomość języków, chociażby łaciny, najczęściej zdobywanej w szkołach krajowych. Dużą rolę odgrywały bogate dwory „powiązane merytorycznie i personalnie z nowymi prądami umysłowymi i artystycznymi oraz ich twórcami [...] Stwarzały one zazwyczaj atmosferę nową, pobudzającą do kształcenia kontaktów intelektualnych, dyskusji, krytyki, zainteresowań literackich i poetyckich⁴⁴.

Najbardziej istotnym czynnikiem kształcenia była praktyka życia społecznego i politycznego epoki, wymagająca od szlachty umiejętności oratorskich i przygotowania erudycyjnego, zwłaszcza z zakresu historii starożytnej⁴⁵.

Pozaszkolne instytucje wychowawcze dawały także obycie w środowiskach dworskich, urzędniczych, sejmikowych i wojskowych, umiejętność zachowania się w nich, nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, prowadzenia rozmów, pisanie listów.

Podróże zagraniczne pozwalały na szerokie kontakty z innymi krajami, ludźmi, innymi kulturami, pozwalały na poznanie odmiennych oby-

czajów, a przez to budziły często uczucia patriotyczne i miłość do własnego kraju. Pozwalały także na żywe kontakty naukowe, na przyswajanie Polsce najnowszych zdobyczy nauki w wielu dziedzinach oraz na rozprzestrzenianie się nowych prądów umysłowych.

Między zwolennikami obu tych kręgów kształcenia — szkolnego i pozaszkolnego — toczył się spór o prymat nauk i umiejętności. Przeciwnicy kształcenia szkolnego zarzucali szkołom, iż dają wiedzę teoretyczną, książkową, że są oderwane od życia, że wiedza książkowa nie ma żadnego zastosowania w życiu publicznym. Takie poglądy reprezentował m. in. Jakub Siebeneicher, autor listu dedykacyjnego do *Gospodarstwa* Anzelma Gostomskiego, wyrażając zapatrywania grup szlachecko-magnackich, zainteresowanych modernizacją gospodarki rolnej⁴⁶. Poglądy takie były wyrazem kryzysu tradycyjnych form zdobywania wiedzy pamięciowej, niezdolnej do praktycznego przygotowania do życia. Brak zaufania do wiedzy teoretycznej gloryfikowanej i propagowanej przez ówczesne szkoły przewija się przez wiele utworów literackich, moralizatorskich, politycznych i innych (Gostomski, Potocki, Opaliński). Przeciwnicy programów szkolnych twierdzili, że prawdziwa wiedza to wiedza praktyczna, którą można zastosować w życiu i działalności publicznej, a takiej wiedzy nie była w stanie dostarczyć młodzieży ówczesna szkoła. Naczelne hasło szlachty i mieszczaństwa *agere praestat*, czyli ważniejsze jest działanie, ważniejsze od rozmyślenia, było hasłem wyboru określonego zespołu wartości doraźnych, utylitarnych, wyboru postawy pragmatycznej i określonych hierarchii wartości, w których pierwszoplanową rolę odgrywały walory materialne⁴⁷.

Z drugiej strony zwolennicy edukacji szkolnej podnosili walory znajomości łaciny i teorii krasomówstwa jako niezbędne w życiu publicznym. Jako najwyższą zaletę szkoły podkreślano nierozłączność wiedzy szkolnej, rozumianej jako filozofia, oraz tzw. sztuki wyzwolone z cnotą, pojmowaną szeroko jako zespół zalet moralnych i obywatelskich.

W praktyce dopiero zespolenie obu kręgów kształcenia szkolnego i pozaszkolnego — przygotowywało w pełni do życia publicznego i dlatego na pełen model wykształconego Polaka doby staropolskiej złożą się kształcenie szkolne i uzupełniająca je edukacja pozaszkolna, dostarczająca zasobu wiadomości, umiejętności i wartościowań obowiązujących w tej epoce.

Należy się teraz zastanowić, jakie to były wiadomości i umiejętności i w którym z dwóch kręgów możliwe było ich uzyskanie. Generalnie wyróżnić można kilka elementów interesującego nas modelu, stanowiących wspólnie ogniwa większości programów szkolnych, występujących także w edukacji pozaszkolnej. Będą to następujące elementy: edukacja językowa, literacka, historyczna, artystyczna, prawno-polityczna, matematyczno-przyrodnicza oraz religijno-moralna⁴⁸, zawierająca także kształcenie obywatelskie. Wymienione elementy modelu przewijają się przez większość programów szkolnych i postulatów pedagogicznych, przy czym

nie występowały one w postaci tak wyodrębnionej i niezależnej od siebie. Były ściśle powiązane ze sobą, przenikały się i uzupełniały wzajemnie. Zawartość treściowa poszczególnych ogniw wykształcenia oraz ich wartość merytoryczna i ideowa były w poszczególnych kręgach szkół, a nawet w konkretnych szkołach, bardzo zróżnicowane. Różnice te wynikały z charakteru danego kręgu szkół i dominujących w nich tendencji⁴⁹.

W bardzo pobieżnym i ogólnym zarysie elementy te zawierały następujące treści.

Edukacja językowa stanowiła podstawę pozostałych elementów, dawała bowiem narzędzie — znajomość języków — pozwalające na dalsze etapy edukacji. Najważniejszym składnikiem humanistycznych postulatów były języki klasyczne, łacina i greka, i wreszcie rzadziej występujący język hebrajski. Politycy, ludzie czynu, wysuwali konieczność poznawania języków nowożytnych — ojczystego i obcych — niemieckiego, włoskiego, francuskiego, niekiedy tureckiego czy hiszpańskiego.

Edukacja literacka była drugim bardzo istotnym elementem ówczesnej wiedzy szkolnej. Obejmowała kilka zagadnień: wiedzę historyczną o autorach lektur, fragmenty dzieł pisarzy antycznych i nowożytnych; właściwym trzonem tej edukacji było przygotowanie do odbioru i tworzenia literatury oraz układanie i wygłaszanie okolicznościowych utworów. Można powiedzieć, że była ona dwutorowa: piśmiennicza i oratorska. Retoryka stanowiła wówczas jedną z najważniejszych umiejętności, jakiej wymagano od człowieka; podstawy jej zdobywano rzecz jasna w szkołach, ale praktyczne umiejętności retoryczne uzupełniano poza szkołami, głównie w trakcie działalności publicznej.

Edukacja historyczna, dzięki zapoznawaniu uczniów z przeszłymi czasami, dostarczała wzorów i antywzorów postępowania oraz tematów do różnego rodzaju mów. Z zakresu historii uwzględniano dzieje antyczne (głównie rzymskie), historię biblijną, historię Kościoła, także historię nowożytną powszechną i ojczystą. Nauczano historii przede wszystkim przez lekturę dzieł historycznych oraz odpowiednio dobraną tematykę spektakli teatralnych, w których wątki historyczne były niezmiernie popularne.

Edukacja prawno-polityczna była szczególnie ważna dla wypełniania przyszłych obywatelskich obowiązków. Uwzględniano w niej zarówno prawo kościelne i prawo rzymskie, jak i prawo krajowe. Obok nauk prawa kościelne, prawo rzymskie, jak i prawo krajowe. Obok nauk poza murami szkolnymi zwracano uwagę na ten element edukacji, podczas pobytu poza granicami kraju poznawano prawa odwiedzanych narodów, w trakcie służby na dworze uzupełniano m. in. znajomość prawa krajowego.

Edukacja artystyczna, obok lektury rozmaitych dzieł literackich w szkole i poza nią, dostarczającej wrażeń estetycznych oraz przygoto-

wującej młodzież do odbioru i nawet twórczości literackiej, uwzględniała w szerokim zakresie edukację teatralną (szkolne spektakle teatralne) i w węższym — muzyczną.

Edukacja matematyczno-przyrodnicza występowała w szkolnych programach w niewielkim zakresie, głównie na podstawie lektur dzieł pisarzy antycznych i późniejszych komentarzy do nich. W większym stopniu uwzględniana była poza murami szkolnymi, niekiedy poszerzana o elementy nauk technicznych, tak istotnych dla potrzeb militarnych.

Niezmiernie ważnym składnikiem ówczesnej edukacji była edukacja religijno-moralna. Wyznaniowcy byli wszystkie staropolskie szkoły, wiarę stawiano na jednym z czołowych miejsc w hierarchii wartości. Istotny był również drugi element — edukacja moralna. Sylwetka moralna człowieka, jego odpowiednie postępowanie, miłość i służba dla dobra Ojczyzny — to sprawy, które bardzo często i bardzo chętnie poruszano i na które zwracano uwagę w trakcie edukacji młodego człowieka, zarówno w kraju, jak i w czasie podróży zagranicznych.

Porównując znaczenie poszczególnych elementów edukacji doby staropolskiej, występujących w szkołach oraz instytucjach pozaszkolnych, narzuca się stwierdzenie, iż pierwsze dawały podstawy teoretyczne, natomiast drugie je uzupełniały i uczyły stosować w praktyce. Przeprowadzając analizę wyróżnionych wyżej ogniw wykształcenia należy pamiętać, że będzie ona dwutorowa. Z jednej strony polegająca na porównaniu elementów modelu w różnych szkołach i instytucjach kształcenia pozaszkolnego w konkretnym czasie, z drugiej natomiast pozwalająca uchwycić zmiany, jakim one podlegały, przy czym istotne jest podkreślenie czynników wywołujących zmiany.

Kolejny problem, który nasuwa się w badaniach staropolskiego modelu kształcenia, to odpowiedź na pytanie, czy rzeczywiście w odniesieniu do tej i innych epok historycznych można mówić o jednym modelu, czy może należałoby wyróżnić ich kilka. Polska, podobnie jak cała ówczesna Europa, była zróżnicowana pod wieloma względami — stanowym, religijnym czy wreszcie narodowościowym⁵⁰. Podziały te nie pozostawały bez wpływu na zagadnienia edukacji.

Poszczególne stany polskie różniły się nie tylko pozycją w społeczeństwie i państwie, ale również możliwościami zdobywania wiedzy i różnymi zapotrzebowaniami w tym zakresie. Chodzi przede wszystkim o szlachtę, która była stanem dominującym, oraz mieszczan, dla których zdobywana wiedza była albo drogą zrobienia kariery, drogą awansu, albo niezbędnym elementem w pełnieniu rozmaitych zawodów „miejskich”⁵¹. Przy takim założeniu mielibyśmy do czynienia ze szlacheckim i mieszczańskim modelem kształcenia. Jednocześnie należałoby pamiętać, że stany te były wewnątrznie niejednolite; kryterium podziału była pozycja majątkowa, która decydowała o przynależności do konkretnej grupy. Między poszczególnymi grupami wewnątrz stanów zachodziły

znaczne różnice również w zakresie kształcenia. Tak więc modeli edukacyjnych mielibyśmy więcej. Inną możliwość w zakresie kształcenia miał magnat, a inną biedny szlachcic i chociaż łączyła ich przynależność do jednego stanu, to jednak różniła i dzieliła pozycja majątkowa, wbrew głoszonym przez ideologów szlacheckich hasłom równości w obrębie stanu szlacheckiego.

Najbiedniejsza część szlachty miała utrudniony dostęp do oświaty; szlachta-nieposesjonaci najczęściej pobierała nauki w szkołach parafialnych bądź wcale nie miała możliwości uczenia się (Chyba że znalazła możnych protektorów, finansujących naukę). Najłatwiejszy dostęp do nauki miała średnia szlachta i magnateria, która stosunkowo dobrze zdawała sobie sprawę z roli oświaty, o czym świadczy nie tylko jej uczestnictwo w różnych formach kształcenia, ale również liczne wypowiedzi przedstawicieli tych grup, dotyczące spraw edukacji młodego pokolenia. Mimo iż bogatsza szlachta miała najszerszy dostęp do rozmaitych instytucji kształcących, to jednak nie zawsze chętnie z tej możliwości korzystała.

Droga, jaką przebiegała edukacja młodego człowieka — szlachcica, była w większości przypadków bardzo podobna, ale uzależniona od pozycji zajmowanej w społeczeństwie, od możliwości finansowych. Najczęściej zaczynało edukację w domu rodzinnym, pod opieką prywatnego nauczyciela, później następowała nauka w szkole w XVI w. jezuickiej lub różnowierczej, w XVII w. najczęściej jezuickiej bądź kolonii akademickiej. Edukację tę uzupełniano wyjazdem zagranicznym, przy czym w zależności od rozmaitych czynników, takich jak możliwości finansowe, wyznanie, tradycja rodzinna czy moda, wybierano różne miejsca docelowe peregrynacji i różne jej trasy. Po zakończeniu podróży powracano do kraju, by tutaj w dalszym ciągu uzupełniać nauki, podczas przysłuchiwania się obradom sejmowym czy w trakcie służby wojskowej. Dopiero odbycie całej tej drogi pozwalało uzyskać pełną wiedzę i umiejętności, których wymagały od szlachcica nie tylko obowiązki życia codziennego, ale także opinia towarzyska. Droga ta w swej pełnej formie była długotrwała i kosztowna, toteż nie każdego stać było na tego typu edukację, stąd często rezygnowano z któregoś etapu.

Podstawowym wymogiem wiedzy stawianym przez szlacheckich ideologów była jej użyteczność; ten postulat przewija się przez wszystkie wypowiedzi dotyczące zagadnień edukacji.

Postulaty edukacyjne mieszczan również podkreślały ten walor wiedzy — jej użyteczność. W życiu i karierze zawodowej mieszczan czy szerzej plebejuszy szeroka wiedza, wykształcenie mogło wiele zmienić. Ludzie pochodzenia mieszczańskiego nie mieli, jak szlachta, zagwarantowanego przywilejami prawa do piastowania wyższych urzędów i chcąc osiągnąć coś w życiu — zaszczyty, tytuły, urzędy — musieli wykazać się np. dużą wiedzą. Stąd postulat użyteczności stawiany wiedzy, ale

była to użyteczność jakby innego rodzaju — wiedza powinna dawać konkretne, realne korzyści. O ile szlacheckie postulaty wychowawcze koncentrowały swoje główne zainteresowania wokół programu etycznego urabiania charakteru jednostki, a wykształcenie miało w tym pomagać, o tyle mieszczaństwo dążyło do zdobycia konkretnej użytecznej wiedzy, która mogła im umożliwić awans społeczny i pomóc w pracy zawodowej.

Rekonstruuając mieszczański model kształcenia nie można zapomnieć o sytuacji mieszczan polskich i ewolucji, jakiej podlegała mieszczańska kultura tego okresu. Najogólniej rzecz ujmując, można wydzielić dwa etapy w jej rozwoju. Pierwszy etap — to czasy od przełomu XV i XVI w. do przełomu XVI i XVII w. i przypadający na nie okres bujnego rozwoju kultury mieszczańskiej, i drugi — rozpoczynający się od przełomu XVI i XVII w., jest jakby początkiem końca samodzielności kultury mieszczańskiej i początkiem nasilania się wpływów szlacheckiej kultury sarmackiej na kulturę mieszczańską. Stan kultury nie pozostał zapewne bez wpływu na mieszczański model kształcenia i stosunek tego stanu do kształcenia⁵².

Kolejny problem, to podobnie jak w przypadku stanu szlacheckiego, wewnętrzne podziały mieszczaństwa, wynikające z jego sytuacji majątkowej. Poszczególne grupy miały różne możliwości w zakresie zdobywania wiedzy. Najbogatsi mogli, tak jak młodzież szlachecka, korzystać z większości istniejących ówczesnie sposobów zdobywania wiedzy, włącznie z kosztownymi zagranicznymi podróżami i studiami na obcych wszechnicach. Biedniejsi, jeżeli nie znaleźli możnych protektorów, musieli zadowolić się nauką w szkołach krajowych, często tylko na poziomie elementarnym.

Istotną sprawą jest również uwzględnienie faktu, iż część mieszczan wydostawała się jakby z kręgu zajęć typowo miejskich; wykonywali oni różne niezmiernie istotne i ważne zawody — byli lekarzami, prawnikami, nauczycielami itp., wymagające obok wiedzy zdobywanej w szkołach również wiedzy zawodowej, cechowej. Mieszczaństwo ci stanowili część intelektualnej elity kraju.

Staropolska literatura parenetyczna nie zajmowała się w zasadzie tworzeniem wzorów mieszczan czy ogólnie plebejuszy; w centrum jej zainteresowań znajdowała się szlachta. Sami mieszczaństwo często byli tak zafascynowani stylem życia i obyczajowością szlachty, że raczej tworzyli koncepcje na jej użytek i potrzeby, starając się jak najbardziej do tej grupy zbliżyć, albo nawet wejść do niej. Z tego też powodu mieszczańskie koncepcje edukacyjne bardzo często i w dużym stopniu opierały się na wzorach szlacheckich.

Powyższe rozważania wskazują kilka zaledwie problemów, na które należy zwrócić uwagę, analizując problem wykształcenia w czasach renesansu i baroku. Mimo różnic w zakresie kształcenia między poszcze-

gólnymi stanami czy nawet grupami wewnątrz stanów można stwierdzić, że istniał ówczesnie pewien potencjalny model wykształcenia człowieka, wspólny dla wszystkich grup społecznych, pozostający pod znacznym wpływem idei ogólnoeuropejskich, ale jednocześnie mający określony polski charakter. Europejskość przejawiała się w akceptowaniu pewnych ogólnych ram edukacyjnych, które próbowano wypełniać treściami odpowiadającymi polskim warunkom. Podkreślić należy raz jeszcze potencjalny charakter tego modelu, określonego minimum kształcenia. Takie możliwości miał teoretycznie każdy członek ówczesnego społeczeństwa, szczególnie przedstawiciel stanu szlacheckiego. Jaką wiedzę i umiejętności zdobywały poszczególne jednostki w zależności od swoich możliwości i potrzeb, jakie były zależności między dorosłym, zawodowym życiem a wykształceniem — to kilka tylko niezmiernie ważnych zagadnień, które należałoby również poddać analizie, by otrzymać pełen, tzn. założony i realny, model kształcenia.

Przypisy

¹ B. Suchodolski, *Model wykształconego Polaka*, [w:] *Model wykształconego Polaka. Materiały z sesji naukowej pod red. B. Suchodolskiego*, Wrocław 1980, s. 13—15.

² Z nowszych publikacji na uwagę zasługuje synteza całości dziejów kultury polskiej, podkreślająca rolę szkół, wykształcenia w tworzeniu kultury, por. B. Suchodolski, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1980.

³ W ostatnich latach ukazały się m. in.: M. Pawlak, *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535—1772*, Olsztyn 1972; S. Salmonowicz, *Toruńskie Gimnazjum Akademickie w latach 1681—1817*, Poznań 1973; B. Natoński, *Szkolnictwo jezuitckie w Polsce w dobie kontrreformacji*, [w:] *Wiek XVII — kontrreformacja — barok*, Wrocław 1970, s. 309—337; W. Grzelecki, *Szkoły kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588—1773. Działalność dydaktyczna i kulturalna — zarys problematyki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXII, 1970, s. 41—56.

⁴ M. in. *Nauczanie filozofii w Polsce w XV—XVIII wieku*, Wrocław 1978; L. Mokrzejcki, *Studium z dziejów nauczania historii. Rozwój dydaktyki przedmiotu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim do schyłku XVII w.*, Gdańsk 1973; S. Salmonowicz, *Nauka astronomii w Toruńskim Gimnazjum Akademickim w dobie baroku i oświecenia*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1972, nr 4, s. 612—647; S. Salmonowicz, *Fizyka w gimnazjach akademickich Prus Królewskich*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, 1980, nr 3, s. 513—523; S. Witkowski, *Nauka łaciny i greki w Toruńskim Gimnazjum Akademickim w XVI—XVIII w.*, [w:] *Księga pamiątkowa Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego*, Toruń 1972, s. 77—112.

⁵ M. in. T. Bienkowski, *Teatr i dramat szkół różnowierczych w Polsce*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, t. 13, 1968; J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII w.*, Wrocław 1970; J. Wroński, *Edukacja teatralna młodzieży szkolnej w Polsce dawnej i obecnie*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. VII, 1967, s. 138—179; *Dramat staropolski od początków do powstania sceny narodowej. Bibliografia*, Wrocław 1965—1978.

⁶ J. Freylichówna, *Ideal wychowawczy szlachty polskiej w XVI i początku XVII w.*, Warszawa 1938.

⁷ E. Kurdybacha, *Staropolski ideal wychowawczy*, Lwów 1938, ponownie wydane E. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1976, s. 27—161.

⁸ Freylichówna, *Ideal...*, s. 86.

⁹ *Ibidem*, s. 69.

¹⁰ *Ibidem*, s. 69.

¹¹ *Ibidem*, s. 83.

¹² Kurdybacha, *Staropolski ideal...*, s. 31.

¹³ *Ibidem*, s. 38.

- ¹⁴ *Ibidem*, s. 41.
- ¹⁵ S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936; idem, *Polski ideał wychowawczy*, Lwów 1937.
- ¹⁶ H. Barycz, *Andrzej Maksymilian Fredro wobec zagadnień wychowawczych*, Kraków 1948.
- ¹⁷ *Ibidem*, s. 14.
- ¹⁸ *Ibidem*, s. 59.
- ¹⁹ T. Bieńkowski, *Szkoły w kulturze staropolskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXV, Wrocław 1983, s. 7.
- ²⁰ *Ibidem*, s. 14.
- ²¹ *Ibidem*, s. 4—5.
- ²² *Ibidem*, s. 9.
- ²³ M. in. A. Danysz, *Jana Rybińskiego podróż naukowa za granicę w latach 1616—1623*, [w:] A. Danysz, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 194—209; H. Barycz, *Studia włoskie Stanisława Orzechowskiego*, [w:] H. Barycz, *Spojrzenia w przeszłość polsko-włoską*, Wrocław 1965, s. 171—195; W. Czaplinski, J. Długosz, *Podróż młodego magnata do szkół. Studium z dziejów kultury XVI i XVII wieku*, Warszawa 1969; K. Targosz, *Jana Sobieskiego nauki i peregrynacje*, Wrocław 1985.
- ²⁴ O studiach we Włoszech pisali m. in.: H. Barycz, *Studia i wędrówki włoskie Piotra Kochanowskiego na tle kulturalnych i różnowerznych tradycji tego rodu*, [w:] H. Barycz, *Z epoki renesansu, reformacji i baroku*, Warszawa 1971, s. 186—216; o kontaktach ze Szwajcarią idem, *Sto lat studiów i podróży kulturalnych do Genewy (1550—1650)*, [w:] H. Barycz, *Z dziejów polskich wędrówek naukowych za granicę*, Wrocław 1969, s. 243—332.
- ²⁵ Por. m. in. H. Barycz, *Polacy na studiach naukowych w Rzymie w epoce odrodzenia*, „Archiwum do Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce”, t. IV, 1938; S. Kot, *Polacy w Bazylei za czasów Zygmunta Augusta*, „Reformacja w Polsce”, 1921, nr 2; S. Szymański, *Pierwsi studenci z ziem polskich na uniwersytecie w Grazu w latach 1586—1630*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1979, nr 4, s. 499—525; S. Kot, *Stosunki Polaków z Uniwersytetem Lowańskim*, Kraków 1927; J. Karłowicz, *Polacy na Wszechnicy Heidelberskiej XV—XVIII*, Poznań 1887; P. Czaplinski, *Polacy na studiach w Ingolstadtzie*, Poznań 1914.
- ²⁶ Por. m. in. Barycz *Z dziejów polskich wędrówek naukowych...*
- ²⁷ M. in. E. Kurdybacha, *Pedagogika szlachecka w XVI i XVII wieku w świetle instrukcji rodzicielskich*, [w:] E. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1976, s. 33—56; A. Danysz, *Instrukcje wychowawcze Jakuba Sobieskiego*, [w:] A. Danysz, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 210—232; E. Kurdybacha, *Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich*, „*Minerwa Polska*”, R. 2, 1930; Z. Wardęcka, *Wychowanie fizyczne w instrukcjach pedagogicznych XVII wieku*, „*Wychowanie Fizyczne i Sport*”, 1965, nr 9, s. 497—513.
- ²⁸ Por. Kurdybacha, *Staropolski ideał...*; Freylichówna, *Ideał...* J. Królińska, *Poglądy pedagogiczne w literaturze polskiej XVII wieku*, „*Minerwa Polska*”, 1929, s. 31—54; A. Pośpiech, W. Tygielski, *Spoleczna rola dworu magnackiego XVII—XVIII w.*, „*Przegląd Historyczny*”, 1964, z. 2, s. 215—233.
- ²⁹ J. Tazbir, *Wzorce osobowe szlachty polskiej w XVII wieku*, „*Kwartalnik Historyczny*”, 1976, z. 4, s. 784—797.
- ³⁰ *Ibidem*, s. 791.
- ³¹ *Ibidem*, s. 793.
- ³² Por. J. Tazbir, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit — upadek — relikty*, Warszawa 1983; idem, *Rzeczpospolita i świat. Studia z dziejów kultury XVII wieku*, Wrocław 1971.
- ³³ A. A. Witusik, *Młodość Tomasza Zamoyskiego*, Lublin 1977.
- ³⁴ W. Dworzaczek, *Hetman Jan Tarnowski. Z dziejów możnowładztwa małopolskiego*, Warszawa 1985.
- ³⁵ Tazbir, *Wzorce osobowe...*, s. 793.
- ³⁶ Kurdybacha, *Staropolski ideał...*, s. 32.
- ³⁷ Por. m. in. Tazbir, *Kultura szlachecka...*; idem, *Próba określenia kultury szlacheckiej w Polsce przedrozbiorowej* [w:] *Tradycje szlacheckie w kulturze polskiej*, red. Z. Stefanowska, Warszawa 1976, s. 7—34.
- ³⁸ M. in. S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, i B. Natoński, *Szkolnictwo jezuickie w Polsce w dobie kontrreformacji*, [w:] *Wiek XVII — kontrreformacja...*
- ³⁹ M. in. *Pijarzy w kulturze dawnej Polski. Ludzie i zagadnienia*, praca zbiorowa, Kraków 1982.

⁴⁰ M. in. H. Barycz, *Historia Szkół Nowodworskich*, Kraków 1939—1947; E. Hajdukiewicz, *Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588—1773/1775)*. Stan badań, problematyka, postulaty, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1963, nr 2, s. 137—198; W. Grzelecki, *Szkoły-kolonie Uniwersytetu Krakowskiego 1588—1773. Problematyka kształcenia i wychowania*. Wrocław 1986.

⁴¹ M. in. S. Kot, *Pierwsza szkoła protestancka w Polsce. Z historii wpływów francuskich na kulturę polską*, Kraków 1921; idem, *Szkoła lewartowska. Z dziejów szkolnictwa arińskiego w Polsce*, Lwów 1910; E. Kurdybacha, *Z dziejów pedagogiki arińskiej*, [w:] E. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. II, Warszawa 1976, s. 305—336; S. Salmonowicz, *Toruńskie Gimnazjum Akademickie (1681—1817)*. Studium z dziejów nauki i oświaty, Księga pamiątkowa 400-lecia Toruńskiego Gimnazjum Akademickiego, red. Z. Zdrójkowski, t. IV, Poznań 1973.

⁴² Por. prace: Kurdybacha, *Staropolski ideał...*, Freylichówna, *Ideał wychowawczy...*

⁴³ Suchocki, *Dzieje kultury...*, s. 127—129.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 131.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 132.

⁴⁶ 700 lat myśli polskiej, oprac. L. Szczucki, Warszawa 1978, s. 24 i n. 611

i n.
⁴⁷ T. Bieńkowski, *Szkoły i społeczeństwo. Studia nad społeczną i kulturalną rolą szkół od XVI do połowy XVIII wieku*, maszynopis, s. 16.

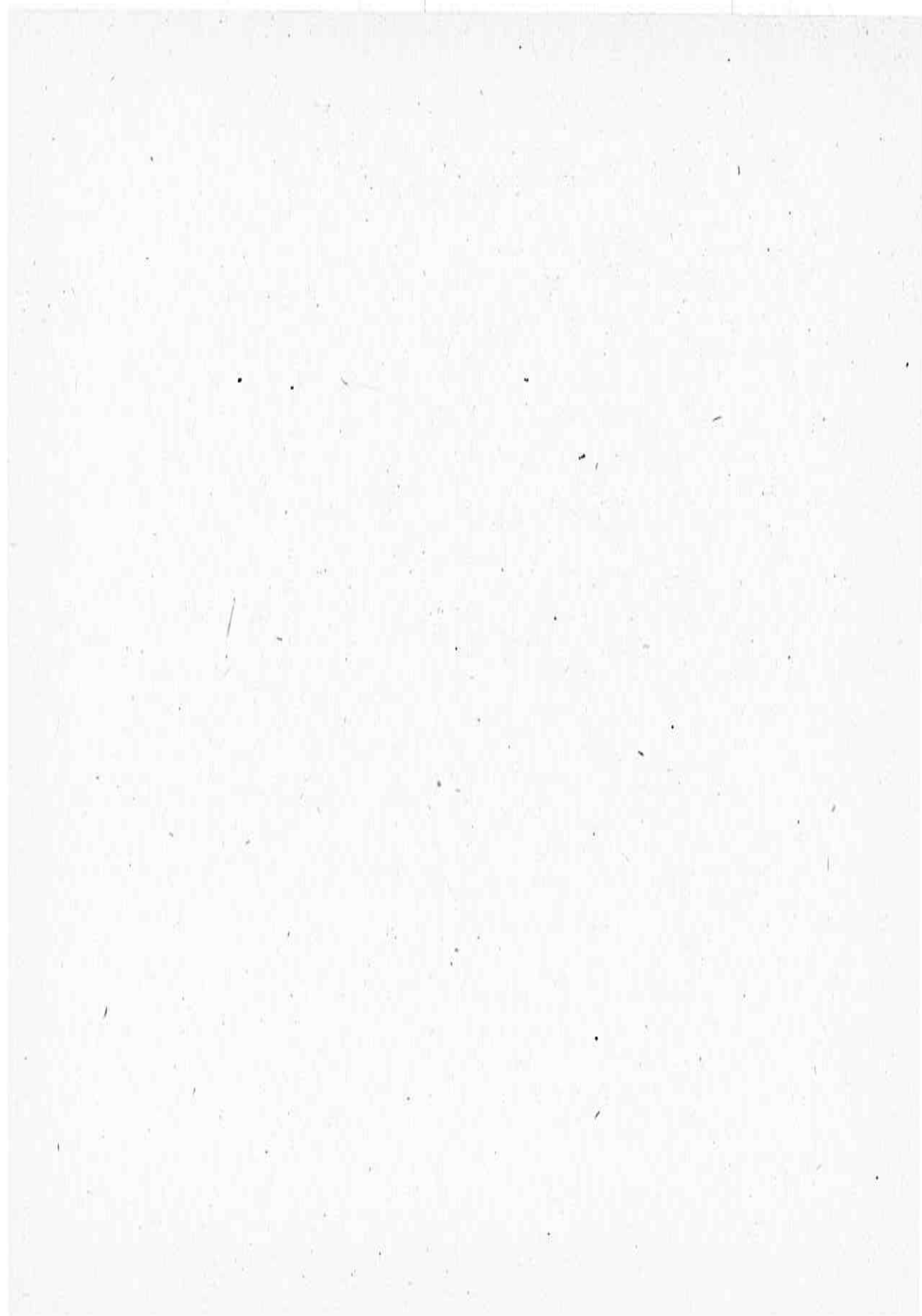
⁴⁸ T. Bieńkowski, *Szkoły w kulturze staropolskiej...*, s. 8.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 8.

⁵⁰ Por. A. Wyczański, *Polska Rzecz Pospolita szlachecka*, Warszawa 1965; idem, *Uwarstwienie społeczne w Polsce XVI wieku*, Wrocław 1977.

⁵¹ Por. M. Bogucka, *Miejsce mieszczanina w społeczeństwie szlacheckim. Atrakcyjność wzorców życia szlacheckiego w Polsce XVII wieku*, [w:] *Społeczeństwo staropolskie*, t. I, red. A. Wyczański, Warszawa 1976, s. 185—201.

⁵² Por. Bogucka, *Miejsce mieszczanina...*, s. 185; S. Herbst, *Polska kultura mieszczańska XVI i XVII wieku*, [w:] S. Herbst, *Potrzeba historii, czyli o polskim stylu życia*, t. I, Warszawa 1978, 484—502.



TADEUSZ W. NOWACKI
Warszawa

STANISŁAW MARIAN DOBROWOLSKI
5 VIII 1883 — 27 XI 1978
NAUCZYCIEL I WYCHOWAWCA NAUCZYCIELI

PRACE ORGANIZACYJNE

Stanisław Dobrowolski stanowi nieczęsty przykład człowieka, który mając zdolności do nauk fizycznych i przyrodniczych i kończąc odpowiednią szkołę średnią zdecydował się na przełamanie warunków popychających go w kierunku studiów technicznych, narażenie się na trudności eksternistycznej matury z języków, aby zostać nauczycielem. W tym przypadku bowiem był to dla niego nie tylko zawód, a na pewno powołanie.

Stanisław Dobrowolski urodził się w Puławach, ojcem był mierniczy Stanisław Dobrowolski, matką uzdolniona muzycznie Kamilla z Bogusławskich. Dzieciństwo spędził w Łęczycy, tam ukończył szkołę ćwiczeń przy seminarium nauczycielskim. Tam też spotkał przyszłego brata zetowego, Władysława Przanowskiego. Nie zdał się egzamin do gimnazjum w Łodzi z powodu słabej znajomości języka rosyjskiego. Ukończył szkołę realną w Sosnowcu w 1901 r. Otwierało mu to drogę na politechnikę, zgodnie z życzeniami rodziców i zdolnościami matematycznymi, które ujawniał. Tymczasem wbrew tym okolicznościom Stanisław Dobrowolski wybiera zawód nauczycielski i studia uniwersyteckie, co zmusza go do uzupełniania matury z łaciny i greki. Przygotowuje się w Piotrkowie, w którym od trzech lat mieszkają już rodzice. W 1902 r. uzupełnia maturę w gimnazjum w Piotrkowie Trybunalskim, a w 1903 r. rozpoczyna studia na wydziale historyczno-filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Od najmłodszych lat przejawia Stanisław Dobrowolski nienasyconą ciekawość innych ludzi, serdeczne uczucia w stosunku do otoczenia, angażowanie się we wspólne przedsięwzięcia. To go prowadzi już w Sosnowcu w szeregi tajnej organizacji uczniowskiej. Należy w niej do naj-

aktywniejszych, organizuje samokształcenie, organizuje bibliotekę, sprzedawca książki. To samo robi w Piotrkowie. Tam zawiązują się całociowe niezniszczalne przyjaźnie, jak np. z Józefem Włodarskim czy Tadeuszem Kupczyńskim. Wstęp na uniwersytet poprzedza przyjęcie do tajnego Związku Młodzieży Polskiej, zwanego w skróceniu Zetem. Był to okres fantastycznej aktywności Stanisława Dobrowolskiego. Już od jesieni 1902 r. był emisariuszem Komitetu Organizacji Uczniowskich na Sosnowiec. W rok później, już jako członek Zetu, zostaje Dobrowolski członkiem tak zwanej dyrekcji i delegatem dla Petu warszawskiego, to jest do tajnych organizacji petowych w szkołach warszawskich. Duże zdolności organizacyjne Stanisława Dobrowolskiego i nieustanne aktywizowanie organizacji uczniowskich w akcjach samokształceniowych przyczyniają się do powierzenia mu w 1904 r. przewodnictwa Komisji Gimnazjalnej Zetu (Dyrekcji). Uruchamia wtedy sekcję prowincjonalną i zostaje jej przewodniczącym, skupiając w swoich rękach całość organizacji uczniowskich w zaborze rosyjskim. Usprawnia organizację, przeprowadza zjazd petowy w grudniu 1904 r., określa programy samokształceniowe. Wkrótce następuje wyodrębnienie z sekcji prowincjonalnej sekcji litewsko-ruskiej, której przewodnictwo obejmuje Witold Matuszewski, a sekretariat Marian Falski.

W Komisji Gimnazjalnej, której przewodniczył Stanisław Dobrowolski, znajdowali się: Wiktor Ambroziewicz, Mirosław Dobrzański, Stanisław Geysztor, Wanda Klamborowska, Ignacy Kozielski, Henryk Kulakowski, Jerzy Lempicki, Eugeniusz Meller, Kazimierz Próchnik, Wacław Szulc, Feliks Wojciechowski. Rozbudowana w szkole organizacja wymagała stawiania jej coraz śmielszych zadań. Wniosek postawiony na początku października 1904 r. na zebraniu Ligi Narodowej o rozpoczęcie akcji celem spolszczenia szkolnictwa, nie przeszedł w Komitecie Ligi Narodowej. Ale już nazajutrz na posiedzeniu Komitetu Okręgowego Zetu na wniosek Alfonsa Bogusławskiego został jednomyślnie uchwalony. Wniosek w tej sprawie postawili też sami petowcy na swoim dorocznym zjeździe w początkach stycznia 1905 r.

Przygotowania Zetowe do strajku, obejmujące przygotowanie starszego społeczeństwa i młodzieży akademickiej obu uczelni warszawskich, zostały nagle przerwane 28 stycznia, gdy młodzież szkół warszawskich opuściła samorzutnie szkoły. Tego samego dnia odbyło się posiedzenie Komisji Gimnazjalnej, która postanowiła zorganizować spontaniczny zryw młodzieży i włączyć do niego szkoły pozawarszawskie. Wszystkim tym kierował Stanisław Dobrowolski, generalny wykonawca postanowień organizacji, którym przewodniczył. Uczestniczył w zebraniach ze starszym społeczeństwem, przyjmował sprawozdania, kierował ruchem emisariuszy, aby później po zamknięciu szkół dopomagać w tworzeniu „kompletów”. Przewodniczył zjazdowi petowemu, odwiedzał

ośrodki prowincjonalne aż do chwili uzyskania prawa zakładania prywatnych szkół polskich.

Już ten fragment działalności Stanisława Dobrowolskiego ujawnia jego niebywałe zdolności organizacyjne i głęboko patriotyczną postawę.

Po zamknięciu Uniwersytetu Warszawskiego Stanisław Dobrowolski korzysta w 1906 r. z oferty pracy w gimnazjum w Piotrkowie, ale wkrótce podejmuje dalsze studia w Uniwersytecie Lwowskim. Są to lata 1907/1908. W 1906 r. zawarł związek małżeński z Marią Klamborowską. Wskutek postępującej szybko gruźlicy Stanisław Dobrowolski przerywa studia i wyjeżdża w 1908 r. do Zakopanego, a potem wraca do Piotrkowa. Jako nauczyciel języka polskiego pracuje tam niedługo, gdyż na zaproszenie Aleksandra Szczepańskiego obejmuje kierownictwo szkoły w ordynacji Zamojskiej w Zwierzyńcu. Dobry klimat ma pomóc w zwalczaniu choroby. Sprowadza też tu przyjaciela Józefa Włodarskiego. Organizuje ze zwykłym sobie dynamizmem życie szkolne, ale niestety, mimo starań i odwołań ordynacji, nie zyskuje zatwierdzenia władz rosyjskich. Zostaje jednakże w Zwierzyńcu nieoficjalnie jeszcze prawie rok kierując życiem szkoły.

Poszukując pracy podejmuje się zorganizowania szkoły w Mieczysławowie w Kutnowskim. Roczne kursy, które odbywały się w starym dworze, miały po 40 kandydatów i były pod opieką Centralnego Towarzystwa Rolniczego. Tu talent organizatorski i wychowawczy Stanisława Dobrowolskiego zajaśnił pełnym blaskiem. Tworzy regulaminy, wypełnia czas uczniów zajęciami umysłowymi i fizycznymi. Wszystko nastawione było na kształtowanie charakteru i podnoszenie poziomu kultury wychowanków. W Mieczysławowie pracuje Dobrowolski w latach 1911—1915. Na zakończenie każdego tygodnia nauczyciel dyżurny czytał sprawozdanie, w którym oceniał zajęcia szkolne i postępowanie każdego ucznia. Samorząd uczniów pomagał w rozwijaniu cech demokratycznego współzycia. Mieczysławów doczekał się dość obszernej literatury i niezwykle pozytywnych ocen, m. in. W. Bronikowskiego i J. Rapackiego (1921—1922).

Wojna przerwała pracę w szkole w Mieczysławowie, a Stanisława Dobrowolskiego wezwał do Warszawy kierownik Wydziału Oświecenia organizującego się Komitetu Obywatelskiego Warszawy, J. Mikułowski-Pomorski. Zostaje wizytatorem w sekcji szkół powszechnych, którą kierował Władysław Przanowski.

Prowadzona z rozmachem, mimo wielkich trudności finansowych, rozbudowa polskiego szkolnictwa, zaniepokoiła władze niemieckie, które po prostu zlikwidowały polski samorząd. Od maja do lipca 1916 r. Stanisław Dobrowolski szuka pracy, znajduje ją w Polskiej Macierzy Szkolnej. Jako kierownik działu kształcenia nauczycieli zorganizował seminarium nauczycielskie w Mińsku Mazowieckim i przygotował urucho-

mienie seminarium w Białej Podlaskiej. Zorganizował też kursy uzupełniające dla nauczycieli ludowych.

W styczniu 1917 r. powstaje Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dyrektor Departamentu, J. Mikułowski-Pomorski, angażuje Dobrowolskiego do pracy w referacie szkolnictwa elementarnego. Z tego tytułu organizuje pierwszy Roczny Kurs Pedagogiczny dla nauczycieli szkół powszechnych, który stanowi początek późniejszej wielkiej rodziny rozmaitych form dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Roczny kurs został otwarty 27 listopada 1917 r., jego kierownictwo objął Tadeusz Kupczyński.

Departament zostaje przemieniony na ministerstwo, referat szkolnictwa elementarnego rozbudowany, Dobrowolski 1 września 1918 r. zostaje naczelnikiem Wydziału Preparand i Dokształcania Nauczycieli. Starannie dobiera współpracowników. Stają się nimi: Sławomir Czerwiński, Karol Drewnowski, Maria Grzybowska, Tadeusz Kupczyński, Tadeusz Mikułowski, Józef Włodarski, Z. Ziemiński. Wydział prowadzony przez Stanisława Dobrowolskiego zorganizował preparandy nauczycielskie, kursy wakacyjne, okręgowe konferencje nauczycielskie, Wyższy Kurs Nauczycielski w Warszawie, Państwowy Instytut Nauczycielski, biblioteki nauczycielskie.

Preparandy stanowiły ukochane dziecko Stanisława Dobrowolskiego. Widząc brak do seminariów kandydatów z ukończoną szkołą powszechną zorganizował w preparandach pomost między nisko zorganizowaną szkołą powszechną a seminarium nauczycielskim. Pierwsza preparanda została otwarta w Pułtusku 1 lutego 1918 r., a jej kierownikiem został Aleksander Makarewicz. W ciągu czterech pierwszych lat otwarto 40 preparand, co świadczy o potrzebie tej formy kształcenia. Preparandy miały jednak wielu przeciwników i dlatego po skasowaniu w ministerstwie wydziału i odejściu Stanisława Dobrowolskiego preparandy zostały w 1925 r. zlikwidowane. Jednakże minister Łopuszański określił je zaszczytnym mianem „ognisk wychowawczych”, a ich wychowankowie zyskiwali opinię dobrych nauczycieli.

Interesującą ewolucję przeszły konferencje nauczycielskie, zwoływane przez inspektorów szkolnych. Wydział stworzył zespół specjalistów-metodyków pod nazwą konferencje rejonowe, którzy obsługiwali konferencje w terenie. Z czasem kursy potraktowano jako całość, ujednolicono zapisy i plany konferencji, podnosząc je na wyższy poziom. Z resztek budżetowych ministerstwa Dobrowolski zakupił książki, z których utworzono biblioteki gminne, obsługujące kilka szkół. Ta akcja miała charakter doraźny. Natomiast dawny Roczny Kurs Nauczycielski zmienił nazwę na Wyższy Kurs Nauczycielski i stał się instytucją stałą. W 1921 r. utworzono Państwowy Instytut Nauczycielski, który podjął się dalszego dokształcania nauczycieli, absolwentów WKN. Studia w PIN na czterech wydziałach były dwuletnie.

W roku 1923/1924 obejmuje Stanisław Dobrowolski pracę nauczyciela pedagogiki w Państwowym Instytucie Nauczycielskim. Od 1924 r. PIN na polecenie ministerstwa przystosował się do kształcenia czynnych nauczycieli wyłącznie dla szkolnictwa powszechnego. Stanisław Dobrowolski opracował projekt odpowiednich zmian w dydaktyce i ćwiczeniach fizycznych. Dodatkowo pracuje Stanisław Dobrowolski w Zrzeszeniu Nauczycieli Szkół Gospodarstwa Wiejskiego jako prelegent na kursach i konferencjach stowarzyszenia, wyklada też w 1926/1927 r. pedagogikę na pięciomiesięcznym kursie metodyczno-pedagogicznym przy SGGW. Zostaje też pierwszym kierownikiem kursu korespondencyjnego dla nauczycieli szkół rolniczych. W tym czasie od 1927 r. jest już Dobrowolski kierownikiem pedagogicznym Liceum Krzemienieckiego, obejmującego, jak wiemy, zespół szkół. Mimo wielu obowiązków w Liceum Krzemienieckim prowadzi także drugi kurs korespondencyjny.

Liceum Krzemienieckie poza majątkami ziemskimi i lasami składało się z gimnazjum, seminarium nauczycielskiego ze szkołą ćwiczeń, szkoły rolniczej z dwoma wydziałami i zapoczątkowanej szkoły rzemieślniczej. W tym kombinacie szkolnym Stanisław Dobrowolski wziął odpowiedzialność za wychowanie i nauczanie. Wprowadził tutaj system pracowniany. Nastąpiło to po zaznajomieniu nauczycieli z proponowanymi zmianami. Zmiany objęły starsze klasy gimnazjum i seminarium. Pierwszy rok wprowadzenia nowego systemu był bardzo trudny i wywołał wiele ataków na Dobrowolskiego. Musiało w tej sprawie interweniować ministerstwo. W ciągu drugiego roku młodzież przyzwyczajona już do samodzielnej pracy osiągnęła znacznie lepsze wyniki i w ponad 90% wypowiedziała się za nowym systemem uczenia się.

Wprowadzono również zmiany do wychowania fizycznego i nauki śpiewu. W wychowaniu fizycznym dobierano grupy nie na podstawie wieku młodzieży, lecz stopnia rozwoju fizycznego.

Kierownik pedagogiczny organizował też dla nauczycieli ogniska wakacyjne. Pierwsze było ognisko muzyczne w 1928 r. Przecistoczyło się ono w stałą instytucję, której dyrektorem został prof. Bronisław Rutkowski. Program ogniska rozłożono na dwa lata i obok trzech zgrupowań wakacyjnych obejmował samodzielną pracę słuchaczy w ciągu roku. Powstało następnie zorganizowane podobnie ognisko humanistyczne w Toruniu i matematyczno-fizyczne w Warszawie.

W 1930 r. zostaje Stanisław Dobrowolski dyrektorem Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie. PWKN, który powstał z dawnego Roczno Kursu Nauczycielskiego, zajmował w Polsce szczególną pozycję, gdyż w nim opracowywano wzory dla WKN w terenie. Stanisław Dobrowolski prowadził PWKN 10 lat, aż do wybuchu wojny.

Na PWKN panowała niezwykle serdeczna atmosfera. Pomimo bardzo obszernego programu dyrektor znajdował czas na organizowanie aktywnego wypoczynku słuchaczy, wypełnionego ruchem lub zajęciami

kulturalnymi, na organizowanie wycieczek krajoznawczych. Wszędzie był razem ze słuchaczami, inicjował rozmaite imprezy, pracował i bawił się z nimi, wytwarzając wręcz rodzinną atmosferę. Zgromadził w PWKN znakomitych współpracowników, jak np. Delfina Gayówna, Lucjan Paczowski, Antoni Rusiecki, Bronisław Rutkowski, Juliusz Saloni, Stefan Saski, H. Stattlerówna, Józef Włodarski, Gustaw Wuttke. PWKN dał niewątpliwie w Polsce przed wojną znaczną liczbę dobrze przygotowanych nauczycieli.

Lata okupacji spędził Stanisław Dobrowolski w Warszawie jako nauczyciel szkoły powszechnej i uczestnik tajnego nauczania. Jednocześnie pracował nad materiałami, które zebrał w dotychczasowej działalności, dążąc do ich naukowego opracowania. W czasie okupacji umiera żona Maria, a po zakończeniu wojny w szpitalu wojskowym w Lublinie syn Lech.

Po powstaniu warszawskim Stanisław Dobrowolski przyjeżdża najpierw do Bochni, a później do Częstochowy. Tam organizuje liceum pedagogiczne. Początkowo były to 4-miesięczne kursy pedagogiczne dla maturzystów, ale już w kwietniu 1945 r. rozpoczęło działalność liceum, chwilowo bez własnego pomieszczenia, które zyskało dopiero w listopadzie 1946 r. W szkole zorganizował zaraz chór i orkiestrę. Dyrektor zwracał wielką uwagę na wychowanie fizyczne, plastyczne i muzyczne, ale największą na rozwijanie osobowości młodzieży. Służyły do tego celu między innymi „poranki”, na których omawiał ważne wydarzenia historyczne, wycieczki krajoznawcze i uroczystości szkolne.

W roku 1946/1947 otrzymuje urlop na pracę naukową. W tym roku zawiera powtórnie związek małżeński z nauczycielką szkoły ćwiczeń Ludwiką Wolnicz. Wynikiem urlopu jest książka: *Wychowanie i wychowawca. Rodzice, nauczyciel, mistrz* (Warszawa 1948).

Po powrocie na stanowisko dyrektora zajmuje się zagadnieniem doboru młodzieży do zakładów kształcenia nauczycieli. W związku z tym przenosi się do Warszawy na etat nauczyciela Państwowego Liceum Pedagogicznego im. Elizy Orzeszkowej. W roku 1948/1949 następuje likwidacja Liceum im. Orzeszkowej i władze przenoszą Stanisława Dobrowolskiego do Liceum Pedagogicznego im. Władysława Spasowskiego. Ale w tymże roku 1949 Stanisław Dobrowolski przechodzi na emeryturę.

Ostatni okres życia Stanisława Dobrowolskiego poświęcony jest pracom pisarskim i naukowym. Podejmuje wiele zleceń i wydaje wiele publikacji. Cały trzydziestoletni okres życia emerytalnego jest wypełniony intensywną pracą, w której Stanisław Dobrowolski zbiera swoje doświadczenia, ocenia je i przetwarza. Umiera w Warszawie 27 listopada 1978 r. w wieku 95 lat.

Już ten przegląd prac organizacyjnych Stanisława Dobrowolskiego wykazuje jego zdumiewającą aktywność i dorobek. A zaznaczyć trzeba, że organizując np. szkołę w Mieczysławowie tworzył drugą męską po

Pszczelinie szkołę tego typu na ziemiach polskich. Był twórcą preparand, które spełniły doniosłą rolę w okresie braku nauczycieli do szkolnictwa elementarnego i stanowiły bardzo interesujące rozwiązanie wielu problemów. Przedwcześnie je chyba zamknięto. Jako naczelnik wydziału w ministerstwie stał się ze swoim zespołem inicjatorem prawie wszystkich form dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Szczególnie dużo włożył w organizację Roczno Kursu Nauczycielskiego, od którego poszły następnie Wyższe Kursy Nauczycielskie i PIN. Wreszcie zainicjował kursy korespondencyjne dla nauczycieli. To stawia go już w rzędzie nowatorów, a nie tylko organizatorów, gdyż takich jest wielu — czasem bez cienia myśli innowacyjnych, a w rzędzie organizatorów pełnych inwencji i umiejących realizować swe projekty w bardzo trudnych warunkach — gdyż takie dla oświatowców stwarzały pierwsze lata istnienia Drugiej Rzeczypospolitej.

ELEMENTY DO ANALIZY DZIAŁALNOŚCI

A jednak ten wspaniały dorobek organizacyjny, innowacyjne formy kształcenia i doskonalenia nauczycieli, świadczące o talentach organizacyjnych, stanowiły zewnętrzną manifestację o wiele głębszych wartości, które odnaleźć można badając działalność i wypowiedzi Stanisława Dobrowolskiego. Gdyż wszystko to, co robił, było uzewnętrznieniem jego pasji, jego miłości, jego najświętszych przekonań. Fundamenty tych przekonań kształtowały się w okresie uczenia się w szkole w Sosnowcu i w czasie studiów w Warszawie. Jest sprawą niewątpliwą, że wcześniej rozbudzone uczucia patriotyczne Stanisława Dobrowolskiego znalazły ujście w intensywnym samokształceniu oraz w pracy kółek uczniowskich, w pracy dla drugich. Miłość człowieka, niebываły *appetitus societatis*, głęboki humanizm Stanisława Dobrowolskiego stanowiły główne sprężyny jego działalności.

Jako działacz młodzieżowy opiekuje się kolejno różnymi środowiskami i wszędzie wprowadza ruch i ożywienie, wynajduje nowe zadania, staje się wagą poruszającą mechanizmy społeczne. Ten wielki talent poruszania serc i umysłów, a równocześnie ostrego widzenia sytuacji społecznej ujawnił się z całą jaskrawością w okresie przygotowań do strajku szkolnego i w czasie samego strajku szkolnego. Jeżeli pominiemy spektakularne sprawy strajku dwu głównych uczelni warszawskich: uniwersytetu i politechniki, to właśnie Stanisław Dobrowolski ze swoim zespołem, „Dyrekcją” współpracującą z różnymi ugrupowaniami i organizacjami i kierującą przez sekcje rozległą siecią uczniowskich „petów”, stanowił o rozwoju ruchu strajkowego i jego przebiegu aż do końcowego wyniku. On był jednym ze współautorów listy żądań młodzieży, bez której strajk stawał się tylko gestem bezcelowym, objawem odtrącenia.

W drugim tomie *Walki o szkołę polską* znajdują się wymienione ślady bezpośredniej działalności Stanisława Dobrowolskiego w Sosnowcu i Piotrkowie. Ujawniają one dynamikę uczuć i pragnień młodego studenta, który był jednym z najważniejszych przywódców strajku szkolnego w 1905 r., jeśli chodzi o teren całego zaboru rosyjskiego i szkoły średnie.

Nękanym później gruźlicą kończy studia i pracuje w Piotrkowie, aż uśmiecha się do niego szczęście w szkole ordynacji zamojskich w Zwierzyniecu. To jednak trwa króciutko i oto Dobrowolski organizuje szkołę w Mieczysławowie.

Ta szkoła to zupełnie szczególny zakład wychowawczo-dydaktyczny. Miała ona intensywny kurs, ale główną uwagę zwracano na kształtowanie wysokiego poziomu moralnego. Młodzież pracowała w samorządzie, do zajęć praktycznych dzieliła się na grupy. Zajęcia w ciągu dnia wynosiły 16 godzin. Życie i warunki materialne były skromne, natomiast życie wewnętrzne bujne i bogate, wciągające wszystkich w pracę społeczną i zbiorowe pokonywanie trudności.

Wzorem dla szkoły w Mieczysławowie był Pszczelin, ale każda ze szkół tego typu posiadała odrębną indywidualność. „W dążeniu do wychowania rolnika-obywatela jedne z nich kładły większy nacisk na przygotowanie zawodowe (rolnika), inne — na wychowanie społeczne (obywatela). Ostatnie były bliższe uniwersytetom ludowym” (Dobrowolski, 1963).

Intensywny program, mimo że wiele prac wykonywała młodzież w ramach samorządu, wymagał całkowitego oddania się szkole. Dobrowolski miał jako współpracowników Wincentego Ziemackiego i Romualda Petrykowskiego, późniejszego kuratora, a przejściowo Józefa Włodarskiego. Nauczycielami zawodu był Jan Rapacki i Wawrzyniec Zydorczak. Wszyscy oni musieli cały swój czas poświęcać szkole i uczniom. „W swoim życiu — pisze Dobrowolski — pracowałem w szkołach różnych kategorii i na różnych stanowiskach w administracji szkolnej. Żadna jednak placówka, zajmowana przeze mnie, nie wymagała takiego natężenia sił i pracy jak Mieczysław” (Dobrowolski, 1963). Były to oczywiście zupełnie inne czasy i nauczyciele nie wymierzali swojego czasu godzinami obowiązkowego pensum.

Ta więc szkoła wymagała pełnego współżycia personelu z uczniami, uczestnictwa nauczycieli we wszystkich imprezach. Tych uczniów miało być 40, ale kosztem mieszkań nauczycielskich rozszerzano sypialnie uczniowskie i było ich do 60.

Już w Mieczysławowie uwiadcniają się główne rysy Stanisława Dobrowolskiego jako nauczyciela. Kładzie ogromny nacisk na zagadnienia wychowawcze i wytworzenie serdecznej „rodzinnej” atmosfery. Dąży do kształtowania „obywateli-rolników”, do rozwijania obywatelskich postaw i umiejętności pracy, a jednocześnie umiejętności współdziałania i współpracy. W Mieczysławowie „koło koleżeńskie” było organizacją

uczniowską, która obejmowała sklepik spółdzielczy, bratnią pomoc, straż pożarną i orkiestrę oraz komisje: odczytową, teatralną, wycieczkową, sądową, muzyczną, zabawową, zbiorów szkolnych. Liczba tych komisji i działów świadczy o dynamice małego społeczeństwa szkolnego.

W każdy sobotni wieczór nauczyciel dyżurny przedstawiał zarówno personelowi, jak i uczniom sprawozdanie tygodniowe, które wymieniało zarówno postępy uczniów i ich osiągnięcia, jak i wszystkie zaniebdania i czyny naganne. Tak zobiektywizowane w sprawozdaniu opinie miały wielki wpływ na postępowanie uczniów, a częstość ich była koniecznością, wynikającą z krótkiego okresu pobytu w szkole.

Trudne warunki życia i twarda praca w gospodarstwie przyszkolnym wynikały nie tylko z trudności finansowych, ale znajdowały się w założeniu pracy tych szkół. Miały one utrzymać charakter wzorowej zagrody włościańskiej i rozwijać obyczaje wiejskie, podnosząc ich poziom kulturalny.

Te szkoły były więc judymowskim zejściem w lud, w najtrudniejszą sytuację w kształceniu. Stanisław Dobrowolski, jeden z głównych reżyserów strajku szkolnego, mógł starać się o dowolną pracę — miał tylko trudności z pracami w szkolnictwie, gdyż znajdował się na „czarnej liście” u władz rosyjskich. Ale wybierał właśnie prace nauczycielskie, a gdy nie mógł uzyskać pracy w państwowej szkole, brał ją w prywatnej instytucji — gdyż takie były wszystkie szkoły typu Pszczelin.

Nie oznacza to, że były to drugorzędne instytucje oświatowe. Wręcz przeciwnie, położenie nacisku na sprawy wychowawcze, na pielęgnowanie tradycji i kultury chłopskiej, na uczuciowe związanie personelu i uczniów, wytworzenie owej „rodzinnej” atmosfery wysuwały je na pierwsze miejsce — jeśli chodzi o proces wychowawczy i jego charakter, jak i osiągane wyniki. Wraz z wiejskimi ogniskami wychowawczymi stawały w czołowej grupie instytucji kształcących. Wychowankowie Mieczysława weszli w aktyw chłopski, który tworzył się pod wpływem dążeń emancypacyjnych chłopów oraz wysiłków takich właśnie instytucji, jak szkoły rolnicze typu Pszczelina, ogniska wychowawcze, później uniwersytety ludowe.

Już w Mieczysławowie zaznaczył się wyraźnie rys osobowości pedagogicznej Dobrowolskiego. Było to stałe spiętrzanie zadań przed grupami, którymi kierował. Zaznaczyło się to wcześniej w pracy samokształceniowej w tajnych organizacjach, w których wprowadzał żywy ruch przez formułowanie nowych zadań, związanych z samokształceniem i pracą społeczną. To samo można było zobaczyć w szkole w Zwierzyńcu, która nagle pod kierownictwem Stanisława Dobrowolskiego zaczęła „obrastać” w rozmaite instytucje, jak chór i orkiestra, ogród szkolny, sala gimnastyczna, ćwiczenia fizyczne, oraz organizowanie uroczystości.

Tę dynamiczność widzimy też w działalności w administracji oświa-

towej. Właściwie Stanisław Dobrowolski jest w tej administracji niemal od samego początku i obejmuje najtrudniejszy dział kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół powszechnych. W tym okresie nie było w tej dziedzinie żadnych wzorów, poza istniejącymi seminariami nauczycielskimi. Stworzenie preparand-pomostu między niedokształconymi kandydatami do seminariów i seminarium stanowiło w jakimś sensie pomysł znakomity, usuwający wiele trudności w zakresie niedoboru kadr nauczycielskich. Troskliwość, jaką zostały otoczone preparandy, sprawiła, że dostarczyły one dobrze przygotowanych kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Ich szczególny charakter oraz istnienie internatów sprzyjały znów owemu całościowemu oddziaływaniu na przyszłych nauczycieli, nie tylko na ich przygotowanie umysłowe, ale na rozwój fizyczny, przygotowanie praktyczne, wychowanie estetyczne w zakresie plastycznym i muzycznym, a przede wszystkim na podnoszenie kultury życia codziennego, umiejętności współpracy i współdziałania. Nie należy bowiem zapominać, że kandydaci do preparand rekrutowali się ze wsi i mimo ambicji wykazywali wiele braków nie tylko w zakresie przygotowania umysłowego. Dobrowolski osobiście uczestniczący w organizowaniu preparand, ich otwieraniu, w egzaminach nadawał tę wysoką i wszechstronną aktywność procesowi wychowawczemu, przez co powstawała wielostronność wymagań wobec uczniów.

Niektóre formy doskonalenia nauczycieli stworzone wówczas przez administrację przypominają formy samokształceniowe organizacji tajnych. To właśnie z konferencji i krótkich kursów narodziły się konferencje rejonowe nauczycielskie i kursy wakacyjne. Ale stworzono wówczas cały wachlarz tych form, co znów świadczy o intensywności inicjowania i projektowania wszystkiego, co miało służyć doskonaleniu nauczycieli.

Przejęcie Stanisława Dobrowolskiego na etat kierownika pedagogicznego Liceum Krzemienieckiego to znów początek zakrojonego na wielką skalę eksperymentu wdrożeniowego pracownianego systemu nauczania, opartego na systemie daltońskim. W tej działalności ujawnia się nabyte uprzednio doświadczenie. Rozpoczęcie wdrożenia jest poprzedzone przygotowaniem personelu nauczycielskiego, uzyskaniem jego zgody i współpracy, zorganizowaniem spotkań z nauczycielami angielskimi. Tak staranne przygotowanie nie uchroniło od zniechęcenia pewnej części nauczycieli i ostrej krytyki w pierwszej fazie wdrożenia, gdy trzeba było pokonywać nieumiejętność uczniów w organizowaniu własnych działań i brak opanowania nowych metod przez nauczycieli. Dobrowolski pokonuje to i uzyskuje pozytywne wyniki. Świadczy to zarówno o głębokim przekonaniu o słuszności podjętej sprawy, jak i o wytrzymałości i silnej woli inicjatora, którego nie załamują duże nawet przeszkody.

Próba wdrożenia planu daltońskiego w system nauczania Liceum

Krzemieńskiego i objęcie tą próbą czterech szkół, tj. gimnazjum, seminarium, szkoły ćwiczeń i szkoły rolniczej, w różnych szkołach, w rozmaitych wymiarach i w różny sposób stanowi największe z badawczych przedsięwzięć Stanisława Dobrowolskiego. O ile wszędzie wprowadzał rozmaite innowacje, o tyle w Liceum Krzemienieckim poza tymi innowacjami wdrażał właśnie system daltoński, pokonując inercję nauczycieli, niekiedy ich niechęć oraz trudności, które napotykali uczniowie.

Ostateczne wyniki tej próby należy uznać raczej za pozytywne. Uczucie się przy pomocy planu daltońskiego po odejściu Stanisława Dobrowolskiego trwało jeszcze przez kilka lat. W sprawozdaniach liceum znajdujemy pozytywne stanowisko wobec próby, jakkolwiek zestawienia statystyczne gimnazjum wskazują znaczny spadek uczniów i duży odsetek tych, którzy nie zdali egzaminu maturalnego (K. Kochler, 1931). Inaczej było w seminarium i w szkole ćwiczeń, które właśnie się rozwinęły (S. Bieda, F. Hilczer, 1931).

Zasięgiem swoim próba ta jest jedną z największych w Polsce w okresie II Rzeczypospolitej.

Naturalnie po odejściu Stanisława Dobrowolskiego wprowadzony przez niego system uczenia się powoli wygasał, ponieważ nie stało się napedowej do dalszej kontynuacji. Ponadto ostre sprzeciwy wobec planu daltońskiego zgłosili matematyk i polonista. Matematyk, ponieważ młodzież nie potrafiła samodzielnie opanowywać wyznaczonych zadań programowych, polonista, ponieważ język polski przedstawiał taki materiał nauczania, który wymagał nie tylko opanowania informacji, ale również organizowania przeżyć uczniów jako fundamentu ich kultury językowej i literackiej.

Jakkolwiek sam Dobrowolski za najszcześniejszy okres swojego życia uważał dwa lata spędzone w Zwierzyńcu, w którym po raz pierwszy w warunkach pełnego zaufania ze strony przełożonych i pełnej wolności w działaniu organizował szkołę powszechną zgodnie ze swoimi wizjami szkoły, to jednak wydaje się, że wszystkie wymienione przez nas cechy pedagogicznej osobowości Dobrowolskiego ujawniły się i znalazły obszerny teren realizacyjny w kierowaniu Państwowym Wyższym Kursem Nauczycielskim w Warszawie. Właśnie dlatego, że była to uczelnia internatowa, a więc znów z możliwością całościowego wpływu i całościowego kształtowania osobowości wychowanków. Niezależnie od doboru wyróżniających się nauczycieli na studentów PWKN, kwitnie wówczas kipiące życie samorządowe. Rozwijają się bogate formy wychowania fizycznego i wychowania estetycznego. Pracuje chór i orkiestra, studenci korzystają z imprez kulturalnych Warszawy, słuchają u siebie znakomitych prelegentów. Studiują i opanowują program obszerny, może nawet zbyt obszerny w stosunku do czasu studiów. Przede wszystkim jednak organizują własne życie w rodzinnym niemal gronie słuchaczy PWKN, gdyż taką atmosferę wzajemnego zaufania, ży-

czliwości, intymności, przeżywania wspólnego sukcesu i niepowodzeń wnosi Stanisław Dobrowolski.

Jednocześnie, i to jest jak gdyby charakterystyczne, stara się, aby nie wymknęły mu się dotychczasowe tereny działania. Dlatego współpracuje w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli szkół rolniczych.

Dynamizm osobowości Stanisława Dobrowolskiego ujawnia się po ostatniej wojnie, gdy organizuje Liceum Pedagogiczne bez lokalu, mając jedynie powierzenie sobie tego zadania. Zdobywa lokal i zgodnie z wieloletnim doświadczeniem organizuje nie po prostu szkołę, ale ognisko wychowawcze, pełne rozmaitych zadań dla samorządu młodzieży. Powstają organizacje uczniowskie. Tak jak i w poprzednich szkołach, w których pracował, zawiązują się nici przyjaźni, szacunku między młodzieżą a nauczycielami, organizowane są wycieczki krajoznawcze. Młodzież usilnie uczy się, ale także bawi się i śpiewa. Znow ważne miejsce zajmuje samowychowanie i samokształcenie młodzieży.

Podsumujmy, co w osobowości Stanisława Dobrowolskiego decydowało o jego niewątpliwie wielkich osiągnięciach organizatorskich i wychowawczych. Jego stosunek do świata i do życia kształtowała filozofia czynu, której tradycje uciekają w odległą historię Polski, ale której uzewnętrznieniem były powstania, były akcje Zygmunta Miłkowskiego, próby formowania tajnego rządu polskiego i skarbu narodowego. Są to tradycje i Staszicowskie, i Lelewelowskie. Praca konspiracyjna nauczyła Stanisława Dobrowolskiego starannego przygotowania każdej akcji i przewidywania rozmaitych jej konsekwencji. Nauczyła go też samokształcenia jako jednej z najważniejszych dróg rozwoju nie tylko intelektualnego, gdyż z samokształceniem w organizacjach tajnych łączyło się samowychowanie, poczucie głębokiej wspólnoty stowarzyszonych, organicznej wspólności i solidarności, bez której działania tych organizacji musiałyby być skazane na niepowodzenie.

Tak jak prace samokształceniowe i prace nad samowychowaniem innych były służbą „dla Polski” — gdyż takie przyświecało hasło tym organizacjom, tak samo i dalsze swoje życie traktował jako służbę „dla Polski”. Nie były to więc po prostu kolejne fazy losów zawodowych nauczyciela-polonisty, lecz kolejne sekwencje jego służby dla kraju. Jednocześnie towarzyszyło temu wzmożone poczucie odpowiedzialności wobec przyjaciół i kolegów, z którymi połączyła go wspólna akcja strajku szkolnego w 1905 roku.

Wychowanie w domu rodzinnym oraz przeżycia konspiracyjne utworzyły ten swoisty system motywacyjny, w którym miłość do ludzi spłotła się z patriotyzmem i poczuciem obowiązku społecznego. Te wpływy były prawdopodobnie silniejsze od wpływów treści opanowywanych nauk. Sukcesy w matematyce nie stłumiły humanistycznych dążeń i zainteresowań. Stąd też w całej działalności pedagogicznej Stanisława Dobrowolskiego problemy wychowawcze przeważają nad problemami

dydaktycznymi. W zagadnieniach wychowawczych ma pewną rękę i wie, jak tworzyć grupy, jak wytwarzać atmosferę zaufania i serdeczności wśród wychowanków i wśród nauczycieli, jakie stosować formy dla wzmagania procesów samowychowania i dla przygotowania do samokształcenia, w jaki sposób przekształcać gromadę nie znanych sobie początkowo uczniów w grupę społeczną o zgodnym i harmonijnym działaniu, wykonującą wielostronne zadania społeczne i kulturowe, wynikające nie tylko z rozwoju własnego, ale i z chęci wpływania na środowisko i współzycia ze środowiskiem.

PRACE BADAWCZE I PISARSKIE

Działalność Stanisława Dobrowolskiego nie jest jedynym kluczem do wyjaśniania jego osobowości. Działalność ta pozostawiła liczne ślady w literaturze, a ponadto Stanisław Dobrowolski jest autorem prawie 30 pozycji, a wśród których są i pozycje zwarte. Ewa Walczuk w bardzo dobrej pracy o Stanisławie Dobrowolskim przypuszcza, że jest on autorem nie podpisanej broszury *O szkołę polską w Królestwie* (Kraków 1905). Jest to więcej niż prawdopodobne, zwłaszcza w świetle materiałów zawartych w pomnikowym wydawnictwie *Nasza walka o szkołę polską 1901—1917*, wydanym z okazji 25 rocznicy strajku szkolnego. W tej publikacji znajdują się świadectwa istotnej roli Dobrowolskiego w uporządkowaniu działań strajkowych, ale także i to, że był on współautorem deklaracji, składanej przez uczniów dyrekcjom szkolnym, a zawierającej postulaty spolszczenia szkoły. Dopiero ta deklaracja nadawała sens strajkowi.

W pierwszym tomie tego wydawnictwa umieszczony został obszerny artykuł Stanisława Dobrowolskiego o historii i działaniach Zetu w okresie strajkowym. To głos działacza. Niektóre z publikacji mają też taki charakter głosu działacza, wtedy gdy pisze o kursach rolniczych w Mieczysławowie czy o kursach uzupełniających Polskiej Macierzy Szkolnej dla nauczycieli ludowych, a także gdy redaguje broszurkę o wyborze zawodu. Głosem działacza oświatowego są także *Wizytacje w preparandach* czy *Egzaminy wstępne w preparandzie oltarzewskiej*.

Poza pracami dokumentującymi działalność istnieją opracowania uwiadczenia doświadczenia Stanisława Dobrowolskiego w dziedzinie wychowawczej. Ich empiryczną podstawę stanowi ogromne doświadczenie Autora w różnorodnych instytucjach wychowawczych. Częściowo należy tu także grupa prac o charakterze historycznym. Tu należy zaliczyć: *W 25 rocznicę wystąpienia młodzieży szkolnej, Związek Młodzieży Polskiej (Zet), 1886—1906*, opublikowany w wydawnictwie poświęconym strajkowi szkolnemu, i książka: *Rewolucja młodzieży szkolnej 1905 r.* Budzą one żywe zainteresowanie pedagoga i historyka, gdyż ów strajk

szkolny jest przecież zjawiskiem jedynym w historii szkolnictwa w świecie.

Odrębną grupę publikacji stanowią te, które analizują model szkoły rolniczej, jej cele, dobór kandydatów do zawodu rolniczego czy raczej zawodów rolniczych. Dobrowolski widział w szkołach rolniczych ogniska postępu na wsi, ale wiązał go nie tylko z podnoszeniem wiedzy rolniczej, ale również z podnoszeniem kultury i wdrażaniem do samokształcenia. Stąd tak wielki nacisk kładł na stronę wychowawczą. Widział w niej szereg ważnych czynników.

Jednym z pierwszych jest stworzenie właściwej rodzinnej atmosfery, w której następuje szybkie przystosowanie uczniów do nowych warunków życia, często bardzo odmiennych od warunków rodzinnego domu. Naturalnie to ostatnie stwierdzenie dotyczy stosunków z lat dwudziestych i trzydziestych. Stworzenie atmosfery to zadanie nauczycieli i trzeba ich bardzo starannie dobrać, gdyż szkoły rolnicze ukierunkowane na wszechstronne wychowanie stanowiły jeden z najtrudniejszych terenów i wymagały wytężonej pracy nauczycieli.

Drugim czynnikiem jest stwarzanie wielorakich zadań, spiętrzanie tych zadań, gdyż krótki czas kształcenia nakazuje wzmożenie pracy i intensyfikowanie wysiłku wszystkich.

Trzecim czynnikiem jest współdziałanie uczniów, uzyskiwane przez ich chętną podejmowanie się zadań dydaktycznych i społecznych, a to można spowodować przez rozbudowanie instytucji samorządowych. Stanisław Dobrowolski wierzy, że gromada zorganizowana posiada ogromną siłę i może wykonać rzeczy przechodzące możliwość „realnego” planowania, o ile ta gromada działa z własnych pobudek i uznaje stawiane cele za własne.

Czwartym czynnikiem jest pewna niewiara Dobrowolskiego w nauczanie prowadzone starymi systemami. Właściwie dąży on do maksymalnego rozwijania samokształcenia, jak i do rozwijania samowychowania. Nauczyciel ma stworzyć warunki społecznego życia uczniów i ich samowychowania i samokształcenia oraz ukazać sposoby i metody takiego działania.

Czynniki te zagrają, gdy przewodzi im idea uspołecznienia i kult pracy. Uspołecznienie ma ogarniać nie tylko wewnętrzne mechanizmy współdziałania w grupie, ale łączyć ją z otoczeniem społecznym i wysiłkami tego otoczenia, a w konsekwencji z całym społeczeństwem, z całym narodem w osiąganiu wspólnych celów. Ideę pracy wciela się natomiast przez dokładną organizację życia szkolnego, tworzoną dla intensyfikacji wysiłków młodzieży.

Sprawa doboru do tak pomyślanych szkół jest ogromnie ważna. Pod redakcją Dobrowolskiego ukazał się poradnik dla wyboru zawodu, omawiający grupę zawodów rolniczo-leśnych: rolnictwo, leśnictwo, ogrodnictwo, mleczarstwo, meliorację, miernictwo. Niestety ten pierwszy

tomik nie miał przedłużenia, gdyż Stanisława Dobrowolskiego pochłonięły inne prace.

Odrębny nurt w pracach Stanisława Dobrowolskiego stanowią rozważania pedeutologiczne. Najwcześniejsze dotyczą kształcenia nauczycieli — jak wówczas jeszcze nazywano — ludowych i odzwierciedlają ówczesny stan dużego deficytu kadr nauczycielskich, które Stanisław Dobrowolski uważał za główny czynnik rozwoju oświaty. Szczególną odmianą tych rozważań są prace poświęcone nauczycielowi szkoły rolniczej. Stawia im Autor ogromne zadania wytworzenia gorącej atmosfery wychowawczej i pełnego przejścia się wartościami, które pragnie upowszechniać. Jednocześnie podkreślał ważne cechy wtórne: opanowanie, zrównoważenie, konsekwencje w postępowaniu, takt, kulturę osobistą.

Jednakże zasadnicze opracowania pedeutologiczne Stanisława Dobrowolskiego, tak zresztą jak i główny zrąb jego prac pisarskich i naukowych powstały po przejściu na emeryturę. Ludzi jego pokolenia emerytura nie zwalniała od służby społeczeństwu. W przypadku Dobrowolskiego była to dalsza służba dla szkoły i dla nauczyciela.

W swoich rozważaniach początkowo Dobrowolski koncentruje się nad zagadnieniami doboru do zawodu nauczycielskiego. Pragnie, aby znaleźli się w nim najzdolniejsi, a więc proponuje potrójną selekcję. Pierwsza selekcja ma się odbyć wśród kandydatów do zawodu przed początkiem kształcenia, druga w okresie kształcenia w zakładzie kształcenia nauczycieli, trzecia natomiast po ukończeniu szkoły w trakcie praktyki nauczycielskiej. Pierwszej selekcji powinni dokonywać nauczyciele na podstawie obserwacji dzieci w szkołach i otaczaniu szczególną opieką tych, które ujawniają właściwości potrzebne nauczycielowi. Nie egzamin więc, stanowiący dodatkową metodę, lecz pozytywna selekcja na podstawie obserwacji dzieci ma być główną podstawą doboru kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli.

Bardzo interesującym pomysłem jest korzystanie dla celów doboru do zawodu nauczycielskiego z obozów wakacyjnych. Można by na nich przeprowadzać obserwacje co do umiejętności organizowania zespołowego życia i udziału w tym życiu, uczestniczenia w grach i zabawach, organizacji wieczorów i ognisk, uczestnictwa w chórze itd. Marzyła się również Autorowi specjalna poradnia, w której specjaliści opracowałyby metody przeprowadzania badań przydatności do zawodu. Egzaminy natomiast powinny, zdaniem Autora, sprawdzać: wiadomości i umiejętności, uzdolnienia umysłowe oraz cechy i uzdolnienia zawodowe. Następnie Autor rozwija sposoby badania tych wiadomości.

Selekcja dokonywana w trakcie kształcenia w zakładzie kształcenia nauczycieli byłaby przeprowadzana na podstawie obserwacji zachowania się ucznia w czasie lekcji, sposobu ich wypowiedziania się, a także w czasie przerw. Szczególne cechy, na które powinien nastawiać się nauczyciel, oceniający przydatność ucznia zakładu kształcenia nauczy-

cicli do przyszłego zawodu, to rozum, umiejętności organizacyjne, systematyczność, wyobraźnia, ekspresja i wyrazistość, intuicja i ogólna postawa kandydata, a więc jego stosunek do innych osób, a szczególnie do dzieci i młodzieży, nastawienia życiowe i motywacje.

Trzeci etap doboru dokonywałby się w trakcie praktyki nauczycielskiej. Sytuacją sprzyjającą byłoby dawanie każdego młodego nauczyciela pod opiekę doświadczonego mistrza. Wtedy zapadałaby ostateczna decyzja o przydatności kandydata do tego trudnego zawodu.

Głównym zadaniem w kształceniu nauczyciela jest rozwijanie jego twórczości, przygotowanie do kształcenia innych. Taki nauczyciel nastawiony na rozwój osobowości wychowanków, na indywidualizowanie będzie rzeczywistym wychowawcą. Jeżeli natomiast będzie traktował swoją pracę tylko jako działalność nabytą, jak rzemiosło, wówczas będzie nastawiony na wykonywanie tylko określonego programu nauczania.

Aby wykonać poprzez sztukę wychowania zadania związane z rozwojem osobowości wychowanka, nauczyciel powinien rozwinąć wszechstronnie swoje możliwości wewnętrzne, gdy cała psychika nauczyciela została przesycona wszechstronnie kulturą. A rozumiał pod tym głębokie człowieczeństwo i solidaryzowanie ze wszystkimi, którzy pracują dla dobra wspólnego.

Trzeba pamiętać o tych poglądach Stanisława Dobrowolskiego, sięgających do fundamentów osobowościowych, do uznawanego systemu wartości, aby dobrze widzieć dalsze badania nad nauczycielem, które wyraziły się w dziele: *Struktury umysłów nauczycieli*. Te badania dotyczą przydatności zawodowej nauczyciela, analizowanej ze stanowiska rozwoju umysłowego, potrzebnego w zawodzie. A więc nie całościowa analiza osobowości nauczyciela, osobowych układów wartości, struktur motywacyjnych, głównych sił wewnętrznych poruszających nauczyciela-wychowawcą, ale techniczna strona intelektualna stanowi przedmiot analizy tej pracy, wydanej dwukrotnie, opartej jak wszystkie publikacje Stanisława Dobrowolskiego, na szerokim doświadczeniu i wieloletnich analizach. Autor zbierał materiały z egzaminów, kwestionariusze ocen lekcji, materiały ankietowe oraz plany lekcji, opracowane przez zespoły nauczycielskie. Niestety, materiały te zbierane przed wojną i opracowywane w czasie okupacji zginęły w czasie Powstania Warszawskiego.

Niemniej jednak tekst przedstawiony w *Strukturach umysłu nauczycieli* oparty jest na następujących źródłach: „1) obserwacja pedagogicznego postępowania nauczycieli, 2) eksperyment powtórzony trzykrotnie, 3) żywa ankieta, mająca na celu samoanalizę kilkunastu wybranych współcześnie nauczycieli, 4) analiza umysłów wybitnych postaci historycznych w dziedzinie pedagogiki” (Dobrowolski, 1959, s. 8).

Założeniem badań było, że pewne cechy umysłowości sprzyjają pracy wychowawczo-nauczycielskiej, gdy inne nie. Analiza tych cech posłużyła do zbudowania swoistej typologii. Przystosowanymi do zawodu są

typy: organizacyjny, intuicyjny, wyobrażeniowy. Mniejsze przystosowanie wykazuje typ systematyczny, rozumowy i ekspresyjny. Dobrowolski nie korzysta z urobionych już pojęć, którymi mógłby nazywać wyodrębniane przez siebie zjawiska. Organizacyjność, intuicyjność i wyobraźniowość definiuje na podstawie swoich badań, podobnie jak systematyczność, rozumowość i ekspresyjność. Nie znalazł ich odpowiedników negatywnych, wobec czego posłużył się przymiotnikami zaprzeczonymi: nierozumowe, nieintuicyjne, chaotyczne, nieobrazowe.

U nauczycieli dobrych i częściowo przystosowanych do zawodu nauczycielskiego znalazł Dobrowolski takie cechy umysłowe, jak organizacyjność, wyobraźnia, intuicja, rozumowość, systematyczność, ekspresyjność, nauczyciele nie przystosowani do zawodu wykazują braki w tych właśnie cechach.

W książce znajdują się interesujące analizy umysłowości Sokratesa jako przedstawiciela typu rozumowego, intelektualnego, osobowości Pestalozziego jako przedstawiciela umysłu intuicyjnego, umysłowości J. J. Rousseau jako przedstawiciela typu ekspresyjnego.

W poszczególnych rozdziałach znajdujemy analizy umysłowości z dominującym syndromem wyróżnionych cech. Analiza ta wydobywa i uwypukla rozmaite strony działania umysłowego i stanowi niewątpliwie o oryginalności dzieła wraz z zarysowaną tutaj bardzo szkieletowo typologią umysłów nauczycielskich i swoistą metodologią dochodzenia do tych wyników.

Jednym z największych osiągnięć Stanisława Dobrowolskiego w dziedzinie teoretycznej są prace poświęcone nowym prądom w szkolnictwie. Obejmują one tak zwane „nowe wychowanie”, które w Polsce ujawniło się w postaci szkolnych ognisk wychowawczych, a także w dążeniu do zmiany systemu nauczania na bardziej samodzielny i kładący nacisk na wysiłek samokształceniowy uczniów. Były to rozmaite próby nauczania pod kierunkiem czy wdrażania systemu daltońskiego. Te prace Stanisława Dobrowolskiego znajdują się w kilku wydawnictwach. Jeszcze przed wojną ukazała się obszerna publikacja *System klasowy i system pracowniany. Z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim*. Natomiast po wojnie był Stanisław Dobrowolski współredaktorem z Wandą Dzierzbicką książki: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900—1930*, w której zamieścił kilka rozpraw: o szkolnych ogniskach wychowawczych, o szkołach dla młodzieży wiejskiej, o systemie pracownianym i o uczeniu się pod kierunkiem. Cenny artykuł: *Plan daltoński* opublikował w redagowanej przez W. Okonia pracy zbiorowej *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960*; obraz prac eksperymentalnych w szkolnictwie polskim w okresie 1900—1939 przedstawił w książce: *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964*.

Blok tych publikacji stawia Stanisława Dobrowolskiego w rzędzie

czołowych znawców nowych prądów w okresie pierwszych 40 lat naszego wieku zarówno w zakresie wychowania, jak i dydaktyki.

Reprezentacyjny jest tekst dotyczący zagadnień wychowawczych: *Szkolne ogniska wychowawcze*. Z wielką starannością wymienia Autor poprzedników: Demolinsa i Dawida, oraz zakład Reddiego w Abbotsholm. Relacjonuje dokładnie rozkład dnia tego zakładu, wiązanie szkoły z życiem, nauczanie i wychowanie estetyczne. Podkreśla rodzinny nastrój w szkole. Głęboka przyjaźń oraz braterstwo łączyło uczniów i nauczycieli. Doskonała organizacja pracy, kierowanej zarówno przez nauczycieli, jak i starszych uczniów, wytwarzała poczucie pełnej wspólnoty, wyrabiała charakter, dawała hart i uczyła szacunku dla każdej pracy. Precyzyjny opis szkoły w Abbotsholm był wynikiem zwiedzania go przez Stanisława Dobrowolskiego. Przedstawiając tę szkołę i ukazując inne poprzedniki polskich ognisk wychowawczych zaznaczył jednak, że polskie ogniska wychowawcze miały charakter swoisty. Zresztą wpływ na nie miały także duńskie uniwersytety ludowe. Znajduje pokrewieństwo między szkołą w Abbotsholm a gimnazjami w Starej Wsi i Rydzynie.

Wysunięcie na plan pierwszy zagadnień wychowawczych, kształtowania charakteru i jednostek uspołecznionych różniły te instytucje od szkół stawiających na czołowym miejscu nauczanie. Chciano bowiem w nowych szkołach wychować ludzi dzielnych, świadomych obywateli — niezależnie od ich późniejszych losów zawodowych. Stąd najważniejsze były postawy wychowanka. Te cechy przejmowały szkoły typu Pszczelin, a także częściowo preparandy nauczycielskie. Był to więc kierunek, który uznawał Stanisław Dobrowolski za najważniejszy w dziele wychowania.

Te same zasadnicze tezy wypowiada Stanisław Dobrowolski w tekście dotyczącym szkół typu Pszczelina. Widzi w nich ogromne wartości wychowawcze, wynikające z kultywowania współżycia w serdecznej atmosferze i wysiłku skierowanego na podniesienie nie tylko poziomu zawodowego, ale właśnie kultury moralnej, fizycznej, estetycznej, organizacyjnej uczniów.

Odrębnym zagadnieniem jest wdrażanie w Polsce systemu pracownianego. Wywodzi go Stanisław Dobrowolski z metody planu daltońskiego i podaje zasady, które opracowała Helena Parkhurst. Następnie opisuje kolejne szkoły, które stosowały w Polsce system, poczynając od Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Chełmie Lubelskim. Dyrektorka tego Seminarium, Jadwiga Młodowska, pierwsza zastosowała system pracowniany. Te opisy obejmują dalej Liceum Krzemienieckie, w którym, jak wiemy, wdrażanie odbywało się z inicjatywy i pod kierunkiem Stanisława Dobrowolskiego, Żeńskie Seminarium Nauczycielskie im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie, kierowane przez Wandę Dzierzbicką, Gimnazjum im. Emilii Szanieckiej w Łodzi, Gimnazjum

im. Sułkowskich w Rydzynie, Gimnazjum Żeńskie im. Marii Konopnickiej w Warszawie.

Tyle co do szkół średnich. Natomiast ze szkół powszechnych opisuje Szkołę Cwiczeń przy Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim, Szkołę Powszechną im. M. Konopnickiej w Krakowie, Szkołę Powszechną im. Gabriela Narutowicza w Gnaszynie, Szkołę Powszechną „Świt” w Wilnie i szkołę powszechną w Lebedziewie. I tutaj oznacza dokładnie granice czasowe i klasy, w których dokonywano prób wdrożeniowych. Podaje też interpretację wyników uzyskanych przy pomocy systemu w poszczególnych szkołach. Jest to więc analiza o doniosłym znaczeniu zarówno dla historyka, jak i dla teoretyka nauczania: dla historyka, gdyż podaje przegląd wdrożeń systemu pracownianego, dla teoretyka, gdyż zawiera opis metody i różnice wdrożeń w poszczególnych szkołach i interpretację wyników.

Pokrewne temu prądowi było nauczanie pod kierunkiem. I tutaj podaje Autor opis i analizę wdrożeń w szkołach powszechnych i średnich (Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie). Ten przegląd wydaje się nie wyczerpywać wszystkich prób wdrożeń, które miały miejsce w Polsce w okresie II Rzeczypospolitej, ale może stanowić wyjściowe źródło do badań zagadnienia.

Ukoronowaniem tego kierunku poszukiwań jest duża rozprawa o szkołach eksperymentalnych w Polsce 1900—1939. Jest to studium zawierające przegląd szkół eksperymentujących i wszechstronną analizę procesów eksperymentowania. Zawiera więc podział eksperymentów ze względu na zadania, przyświecające eksperymentatorom, opis powstawania eksperymentów, analizę wpływów obcych i swoistości eksperymentów, podejmowanych w okresie II Rzeczypospolitej. Studium zawiera dalej pewien rodzaj metodyki przeprowadzania eksperymentów w postaci analizy sposobu przygotowania do przeprowadzenia eksperymentu, opis eksperymentu wstępnego, początkowego okresu pracy eksperymentalnej i analizę przyczyn likwidacji prób eksperymentalnych. Zawiera dalej próbę analizy przygotowania i działań nauczycieli szkół eksperymentujących, uczniów tych szkół, opis stosunku władz szkolnych do eksperymentów, stosunku rodziców i stosunku społeczeństwa do szkół eksperymentalnych.

Jest to więc wszechstronne studium zjawiska, zawierające kopalnię faktów i bardzo istotną analizę poszczególnych prób wdrożeń i całości ruchu nowatorskiego. Naturalnie, że dotychczasowe poszukiwania prawdopodobnie nie ujawniły wszystkich szkół eksperymentujących w okresie II Rzeczypospolitej czy też szkół zasługujących na opis i analizę ze względu na innowacyjne elementy swojej pracy. Jednakże studium Stanisława Dobrowolskiego należy uznać za podstawowe źródło wiadomości w tej sprawie.

ZAKOŃCZENIE

Całe swoje długie życie poświęcił Stanisław Dobrowolski szkole i nauczycielowi. Te słowa nie oddają dokładnie istoty sprawy. Gdyż właściwie jego wysiłki kierowały się na ulepszanie człowieka, na jego wychowanie, tworzenie ludzi głęboko czujących, wrażliwych, a jednocześnie rozumnych i kulturalnych, zdrowych fizycznie i moralnie. Praca dla szkoły i dla nauczyciela to praca dla tych ogniw, dzięki którym można osiągnąć tamten cel ważniejszy. Stąd walka o spolszczenie szkół w Polsce, w której wziął żywy udział w latach strajku i później organizując szkołę w Mieczysławowie.

Tworząc koncepcje i organizując preparandy i seminaria nauczycielskie, rozmaite formy dokształcania i doskonalenia nauczycieli, a w tym wyższy kurs nauczycielski, konferencje i kursy, wpisał się w historię szkolnictwa w Polsce.

Publikacjami, w których tak wiele poświęcił zagadnieniom wychowania i nowych metod organizacji nauczania, wpisał się w historię polskiej pedagogiki. Pracami nad nauczycielem zajął poważne miejsce w pedeutologii. Jednakże wszystkie prace mają nie tylko historyczne znaczenie. Rozważania nad wychowaniem i nauczaniem rzucają ostre, krytyczne światło na szkołę współczesną, korespondują z rozważaniami Juliusza Poniałowskiego, ukazują niedostatek elementu wychowawczego we współczesnej szkole. Natomiast prace pedeutologiczne wymagają jeszcze analizy i oceny. Na pewno jednak w ciągu swego długiego życia pełnił Stanisław Dobrowolski wytrwałą służbę dla Polski.

CYTOWANA LITERATURA

S. Bieda, *Szkoła ćwiczeń*, „Życie Liceum Krzemienieckiego”, R. III, 1931, nr 1, F. Hilczer, *Seminarium*, *ibidem*; K. Kochler, *Gimnazjum*, *ibidem*.

W. Bronikowski, *Szkoła rolnicza. Mieczysławów, 25 lat pracy 1912—1936*, Warszawa 1938.

S. Dobrowolski, „Wspomnienia”, maszynopis w archiwum rodzinnym. *Nasza walka o szkołę 1901—1917*, Warszawa 1932.

J. Rapacki, *Mieczysławów, szkic monograficzny*, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza”, 1921—1922, nr 3—6.

E. Walczuk „Życie i działalność Stanisława Dobrowolskiego”, praca magisterska, wykonana w katedrze pedagogiki rolniczej pod kierunkiem prof. dra hab. Tadeusza Wierzchowskiego, 1985.

— *Ze wspomnień szkolnych Mieczysławowa. 25-lecie pracy pedagogicznej Stanisława Dobrowolskiego*, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza”, 1929, nr 7/10.

BIBLIOGRAFIA PRAC STANISŁAWA DOBROWOLSKIEGO (Wybór)

I. ARTYKUŁY W CZASOPISMACH

Opowiadania samodzielne, „Wychowanie w Domu i w Szkole”, 1910, nr 5.

Kursy rolnicze w Mieczysławowie. Kalendarz Centralnego Wydziału Kółek Rolniczych na rok Pański 1913, Warszawa 1912.

Egzaminy wstępne w preparandzie oltarzewskiej, „Przegląd Pedagogiczny”, 1922, z. 4.

Nauczanie i wychowanie w szkole rolniczej, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza”, 1923, z. 2.

O ogólnych zasadach pedagogicznych w zastosowaniu do szkół rolniczych, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza”, 1924, z. 4.

Atmosfera wychowawcza w szkole rolniczej, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza”, 1925, z. 2.

Do Odrodzenia, „Wychowanie i Życie”, 1926, nr 1.

Szkola i społeczeństwo, odczyt wygłoszony przez radio 7 II 1927, „Wychowanie i Życie”, 1927, nr 6/7.

Kształcenie pedagogiczne nauczycielstwa czynnego szkół rolniczych, „Szkolnictwo i Oświata Rolnicza”, 1929, z. 7/10.

Kursy społeczno-rolnicze dla nauczycieli szkół powszechnych, „Rolnictwo”, t. 4, 1929, z. 2.

W 25 rocznicę wystąpienia młodzieży szkolnej, „Oświata i Wychowanie”, 1930, z. 8.

Piętnastolecie Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Warszawie, „Głos Nauczycielski”, 1932, nr 14.

Przygotowanie do Kongresu Dziecka, „Opiekun Społeczny”, 1937, nr 5.

O trzeci wymiar w kształceniu nauczycieli, „Głos Nauczycielski”, 1937, nr 10.

Drogi reform kształcenia nauczycieli. „Głos Nauczycielski”, 1957, nr 17.

System kształcenia nauczycieli twórczych, „Głos Nauczycielski”, 1957, nr 19.

Zjazd uczestników walki o szkołę polską, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1959, nr 1.

Życie i dorobek naukowy Bogdana Nawroczyńskiego, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1962, nr 3.

Józef Włodarski, 1887—1955, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1965, nr 3.

Wspomnienia z przed pół wieku, „Ruch Pedagogiczny”, 1969, nr 1.

II. WSPÓŁDZIAŁ W DRUKACH ZWARTYCH

O wyborze zawodu, w: Poradnik przy wyborze zawodu, Cz. I, Warszawa 1914.

O wykształceniu nauczyciela, w: Kursy uzupełniające Polskiej Macierzy Szkolnej dla nauczycieli ludowych, Warszawa 1917.

Wizytacje w preparandach, w: Preparandy nauczycielskie, Warszawa 1922.

Związek Młodzieży Polskiej (Zet) 1886—1906, w: Nasza walka o szkołę polską, 1901—1917, Warszawa 1932.

Przedmowa, w: W. Bronikowski; Szkoła rolnicza Mieczysławów. 23 lat pracy (1912—1936), Warszawa 1938.

Postowie, w: W. Dzierzbicka, Dzieje jednej szkoły, Warszawa 1960.

Eksperymenty pedagogiczne w Polsce, cztery rozdziały i współredakcja z Wandą Dzierzbicką, Wrocław 1963.

Plan daltoński, w: Szkoły eksperymentalne w świecie, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964.

Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1939, w: S. Dobrowolski, T. Nowacki (red.), Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900—1964, Warszawa 1966.

III. DRUKI ZWARTÉ

O polską szkołę w Królestwie. Fakty i materiały z chwili obecnej, Kraków 1905.

Nauczyciel ludowy jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa, Warszawa 1918.

Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego, wyd. 2, Lwów 1922.

Rewolucja młodzieży szkolnej 1905 r., Warszawa 1933.

System klasowy i system pracowniany. Z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim, Warszawa 1934.

Wychowanie i wychowawca. Rodzic, nauczyciel, mistrz, Warszawa 1957.

Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego, Warszawa 1957.

Struktury umysłów nauczycieli, Warszawa 1959; wyd. 2, Warszawa 1979.

IV. INNE

Dziennik Urzędowy Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, nr 1, red. S. Dobrowolski.

Poradnik przy wyborze zawodu, w opracowaniu S. Leśniowskiego i innych, pod red. S. Dobrowolskiego.

A. Pczółko, Metodyka nauczania arytmetyki w szkole podstawowej, tłumaczenie z jęz. rosyjskiego, Warszawa 1951.

TADEUSZ DUBICKI
Łódź

POLSKIE SZKOLNICTWO UCHODŹCZE W RUMUNII W LATACH 1939—1945

We wrześniu 1939 r. blisko 26 tysięcy polskich uchodźców cywilnych znalazło schronienie w Rumunii. W następstwie licznych wyjazdów przedsięwziętych przez nich zarówno indywidualnie, jak i grupowo do przełomu lat 1939/1940 Rumunię opuściło ok. 11 tys. Polaków. Wśród pozostających jeszcze w Rumunii znajdowało się 15 002 cywilnych uchodźców, w tym 9815 mężczyzn, 3106 kobiet i 2081 dzieci (do lat 17)¹.

Akcja ewakuacji z Rumunii trwała praktycznie do końca 1940 r.², kiedy w następstwie zerwania stosunków dyplomatycznych Rumunii z Polską (5 listopada 1940 r.) i w związku z przystąpieniem Rumunii do państw Osi (23 listopada 1940 r.) możliwości legalnego wyjazdu praktycznie ustały³.

Ostatecznie pozostało w Rumunii ok. 3,2 tys. uchodźców⁴, z czasem liczba ta wzrosła o ponad 1 tysiąc, w następstwie napływu tzw. nowych uchodźców, którzy w latach 1942—1943 przedostawali się do Rumunii z terenów sąsiadującej Generalnej Guberni⁵.

Wśród znajdujących się na początku 1941 r. w Rumunii uchodźców miejscowe władze odnotowały 471 dzieci⁶. Liczba ta z upływem czasu zmniejszała się w związku z przekraczaniem przez nie bariery 17 lat, przyjętej w statystyce rumuńskiej. W połowie 1943 r. w ewidencji polskiej organizacji uchodźczej: Komisji Pomocy Uchodźcom Polskim w Rumunii, znajdowało się 265 dzieci⁷.

Obecność dzieci i młodzieży w środowisku uchodźczym nakładała na dorosłych obowiązek zabezpieczenia im obok spraw socjalnych dostępu do nauki na poziomie szkół powszechnych i średnich. Temu zagadnieniu szczególną uwagę poświęcała organizacja uchodźcza, utworzona już we wrześniu 1939 r., o nazwie Centralny Polski Komitet Pomocy dla Uchodźców w Rumunii, która zmieniła następnie nazwę na Komitet Obywatelski Pomocy i Opieki nad Uchodźcami w Rumunii.

Po jej rozwiązaniu, w listopadzie 1940 r., funkcję bezpośredniego opiekuna i zwierzchnika szkolnictwa uchodźczego w Rumunii przejęła

Amerykańska Komisja Pomocy Polakom (późniejsza nazwa: Komisja Pomocy Uchodźcom Polskim w Rumunii).

Organizacyjne podstawy funkcjonowania szkół w Rumunii zostały opracowane w Sekcji Kulturalno-Oświatowej Komitetu Obywatelskiego. Jej pracą kierował do marca 1940 r. prof. Adam Vetulani, natomiast bezpośrednio opiekę nad szkolnictwem sprawował były docent Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, uczeń prof. Stanisława Lempickiego, dr Łukasz Kurdybacha. Zasadniczą troską kierownictwa Sekcji było dbanie o uzyskanie odpowiedniego poziomu nauczania w 20 szkołach (10 szkół średnich, 10 powszechnych), które powstały w sposób faktycznie początkowo nie kontrolowany. Placówki te nie zawsze zasługiwały na miano gimnazjum lub liceum, pod których szyldami rozpoczęły pracę. W dużym stopniu dotyczyło to szkół założonych w ośrodkach internowania przez ojców—oficerów, jak np. w Calimanesti⁸ czy Baile Herculane. W tym ostatnim, wg opinii prof. Vetulaniego: „po dyletancku uczyli swoje i zgromadzone tam dzieci”⁹. Chcąc zapobiec takim zjawiskom, władze Komitetu Obywatelskiego podjęły działania w kierunku skoncentrowania w kilku ośrodkach wszystkich uczniów. Jednocześnie przeprowadzono akcję weryfikacyjną i nowy nabór nauczycieli. Akcją tą kierował dr Kurdybacha, którego zasługą było doprowadzenie w krótkim czasie do pożądanego stanu. W ocenie prof. Vetulaniego: „Jego [Kurdybachy — T. D.] to zasługą, dzięki częstym wizytacjom szkół oraz powierzaniu w nich nauki osobom wykwalifikowanym, było wprowadzenie pewnego ładu do polskiego szkolnictwa wśród wychodźstwa polskiego w Rumunii”¹⁰. W rezultacie tych posunięć w marcu 1940 r. przeniesiono do Turnu-Severin 16 chłopców pozbawionych opieki rodziców (z Caracal, Pitesti, Buzau, Campulung-Muscel, Cazimcea, Zimnicea, Rosiori Vede, Babadag)¹¹. Innym ośrodkiem, do którego zaczęły masowo napływać dzieci, była Craiova, przyjmująca wówczas uchodźców m. in. z Pitesti, Braili¹², a w maju 1940 r. z Ploesti¹³. W tym ostatnim przypadku przeniesienie do Craiovej było następstwem rozporządzenia władz rumuńskich, które polecało wszystkim obcokrajowcom opuszczenie Ploesti, rzekomo w obawie przed sabotażami w tamtejszym zagłębiu naftowym. Działo się tak nie bez nacisku strony niemieckiej, zainteresowanej dostawami ropy¹⁴. Decyzja ta stanowiła dużą stratę dla szkolnictwa uchodźczego, gdyż ośrodek w Ploesti był wiodący, zarówno ze względu na kadrę nauczającą, jak i stworzone na miejscu warunki bytowe, które zabezpieczył właściciel miejscowej fabryki „Ferro-Email”, Polak, Stanisław Sztarke.

W efekcie tych zmian w połowie 1940 r. Komitet Obywatelski nadzorował nauczanie w 8 ośrodkach; nauczanie powszechne i średnie (gimnazjum i liceum) prowadzono: w Bukareszcie, Braili, Craiovej, Tirgoviste, Tirgu-Jiu, Turnu-Severin. Szkoła średnia istniała też w Pitesti, natomiast w Caracal znajdował się oddział szkoły powszechnej¹⁵.

Do szkół powszechnych uczęszczało w tym czasie 162 uczniów (Bukareszt — 12, Craiova — 34, Tirgu-Jiu — 15, Braila — 22, Turnu-Seberin — 34, Tirgoviste — 34, Caracal — 9). Nauczanie na poziomie szkoły średniej pobierało 287 uczniów (Bukareszt — 45, Craiova — 42, Tirgu-Jiu — 20, Braila — 17, Pitesti — 9, Turnu-Severin — 84, Tirgoviste — 70)¹⁶.

Aby umożliwić przenoszonym do innych szkół uczniom uzyskanie pełnoprawnych świadectw rocznych, staraniem Sekcji Komitetu Obywatelskiego przeprowadzono kontrolne egzaminy przed komisją, która odwiedzała poszczególne ośrodki¹⁷.

Troską Sekcji było utrzymanie nauczania na wymaganym poziomie, do czego dążono poprzez częste wizytacje ośrodków szkolnych, kontrolując na miejscu metodę pracy i poziom wiedzy uczniów¹⁸. Od 24 kwietnia do 1 grudnia, 1940 r. przeprowadzono takie wizytacje w Craiovej, Turnu-Severin i Calimanesti¹⁹.

Istotną rolę w uruchomieniu szkolnictwa uchodźczego odegrała też AKPP, która przekazywała własne fundusze z przeznaczeniem na czynsz za lokale szkolne. Akcją tą objęte zostały szkoły w Ploesti, Craiovej, Turnu-Severin i Buzau, natomiast w Braili i Tirgoviste AKPP oddała własne lokale na potrzeby szkół, zabezpieczając też dla nich opał i światło. Poza tym AKPP we wszystkich szkołach prowadziła akcję bezpłatnego dożywiania dzieci²⁰.

Wydarzeniem decydującym dla dalszych losów szkolnictwa uchodźczego w Rumunii było uzyskanie na podstawie delegowanego zarządzenia Ministerstwa Opieki Społecznej w Angers z 15 maja 1940 r. praw szkół publicznych dla 3 szkół średnich, w Bukareszcie, Craiovej i Turnu-Severin. Uprawnienia te miały też uzyskać szkoły powszechne, w których poziom nauczania zostanie uznany za odpowiedni przez Sekcję Kulturalno-Oświatową Komitetu Obywatelskiego²¹. W takim rozwiązaniu znalazło zastosowanie rozporządzenie ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.²².

Jednocześnie z tą decyzją rumuńskie Ministerstwo Oświaty udzieliło oficjalnych zezwoleń na prowadzenie polskich szkół uchodźczych²³, które dotąd funkcjonowały na podstawie zezwoleń tymczasowych, określanych w rumuńskiej nomenklaturze jako *in mod provizorii*²⁴.

Wydając tę decyzję, władze rumuńskie postawiły warunek, aby wprowadzić do programu nauczania szkół jako przedmiot obowiązkowy zajęcia z języka i literatury rumuńskiej. Powyższe decyzje w sposób zasadniczy uregulowały kwestię podstaw prawnych funkcjonowania szkół uchodźczych, dla których szczególnie istotna była decyzja o ważności wydawanych przez nie świadectw, co potwierdzać miała Ambasada RP w Bukareszcie.

Niewątpliwie wzmocniło to pozycję szkół, a co więcej, strona rumuń-

liczebność uczniów szkół powszechnych była nieco większa: Turnu-Severin — 10, Bukareszt — 11, Craiova — 37²⁵.

Liczebność w szkołach średnich była następująca: Bukareszt — 17 (10 w gimnazjum, 7 w liceum), Turnu-Severin — 34 (20 i 14), Craiova

Pracę szkół stymulował stan kadry nauczycielskiej, która w dość dużej liczbie znalazła się w Rumunii. W pierwszych miesiącach funkcjonowania szkolnictwa w działających 20 ośrodkach szkolnych zatrudnionych było 114 nauczycieli. Stan ten zmniejszył się wraz z akcją komasacyjną przeprowadzoną w 1940 r. i po jednoczesnej weryfikacji uprawnień kadry. W marcu 1940 r. uczyły 84 osoby (w Tirgoviste, Ploesti, Tirgu-Jiu, Turnu-Severin było po 13 nauczycieli, w Braili — 11, Bukareszcie — 10, Craiovej — 7, Pitesti — 4)³⁸. W kwietniu 1940 r. Sekcja Kulturalno-Oświatowa sygnalizowała nadwyżkę kwalifikowanych nauczycieli³⁹. Pełna stabilizacja kadry nauczającej nastąpiła w 1941 r., oscylując w granicach 70 osób. Najliczniej obsadzone przez nauczycieli ośrodki znajdowały się w Craiovej — 23, Turnu-Severin — 18, Bukareszcie — 12, Ocnele-Mari — 10⁴⁰.

Zasady zatrudnienia i obowiązki nauczycieli stąd wynikające zostały wstępnie uregulowane na mocy uchwały powziętej 18 marca 1940 r. przez Prezydium Komitetu Obywatelskiego. Ustalono wówczas, że wynagrodzenie dla nauczycieli, które wypłacano z funduszków Komitetu, będzie uzależnione od efektywnie przepracowanych godzin lekcyjnych. Istotne było postanowienie o zróżnicowaniu stawek godzinowych w zależności od realnych kosztów utrzymania, występujących na danym terenie. Zasadę tę utrzymały także postanowienia Regulaminu dla szkół z 11 listopada 1940 r. wydanego przez AKPP (przypis 28). W tej sytuacji wynagrodzenie było znacznie niższe na prowincji, gdzie koszty utrzymania były niewysokie. Przykładowo, w Braili wynagrodzenie wynosiło 25 lei za godzinę, podczas gdy w Ploesti (50 km od Bukaresztu) — 50 lei, a w stolicy Rumunii — 80 lei⁴¹. Fundusze te stanowiły drugie źródło utrzymania nauczycieli, którzy tak jak pozostali uchodźcy otrzymywali zapomogę (tzw. alokację), wypłacaną przez rząd rumuński i wynoszącą początkowo 100 lei dziennie (dzieci — 50 lei).

W związku z postępującą w czasie wojny inflacją stawki uposażeniowe dla nauczycieli ulegały powolnej wyżce, jednak ich wartość relatywnie spadała. W marcu 1945 r. stawka godzinowa w Craiovej wynosiła 250 lei. Aby wyrównać choć częściowo spadek siły nabywczej pieniądza, przyznano nauczycielom prawo do korzystania z bezpłatnych posiłków, które w ramach prowadzonego w szkołach dożywiania uczniów zabezpieczała AKPP KPUP⁴².

Finansowe zabezpieczenie potrzeb szkolnictwa uzależnione było od dopływu pieniędzy, które rząd w Londynie przekazywał za pośrednictwem Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej do Bukaresztu. Transferu dokonywano wykorzystując kanały dyplomatyczne państw neutralnych, początkowo przez Chile, a następnie Szwajcarię. Część funduszy przechodziła przez specjalną polską placówkę w Stambule, skąd do Bukaresztu dostarczali je kurierzy⁴³. Z pieniędzy tych finansowano nie tylko szkolnictwo, stanowiły one podstawę szerokiej działalności społeczno-

ska zobowiązała się respektować swiadectwa, co dawało abiturientom prawo do studiów na wszystkich rumuńskich wyższych uczelniach.

Abby wytworzyć szanse uczniom szkół średnich nie objętych prawami, zorganizowano dla nich w miesiącach letnich 1940 r. egzaminy roczne, traktując ich jako eksternów z gimnazjów posiadających prawa. Takie egzaminy dla uczniów z Braii i Pitesti odbyły się w czerwcu 1940 r. przed Specjalną Komisją powołaną przez Sekcję Kulturomo-Oświatową. W skład jej wchodził: Janina Maszewska, Aleksander-Tuhrmann, Teo- fil Matkowski, Kazimierz Czernicki, Wilhelm Zych²⁸.

Losy szkolnictwa uchodźczego w Rumunii ściśle związane były po- czątkowo z działalnością Komitetu Obywatelskiego, a zwłaszcza z jego Sekcją Kulturomo-Oświatową, którą po wyjściu prof. Vetulianiego do Francji kierował Tadeusz Kopeć, utrzymujący wypracowane uprzednio metody działania i organizację szkół. Sytuacja ta zmieniła się wraz z li- kwidacją oficjalnych polskich placówek w Rumunii w listopadzie 1940 r. w związku z zerwaniem stosunków dyplomatycznych rumuńsko-pols- kich. Strona rumuńska wyraziła wówczas zgodę na dalsze funkcjonowa- nie jednej organizacji polskiej o społeczno-kulturalnym profilu działa- nia. Wybór padł na AKPP jako zabezpieczającą dotąd różnorodną po- trzeby uchodźców oraz działającą formalnie pod szyldem państwa neu- tralnego²⁹.

Z chwilą likwidacji Komitetu Obywatelskiego także opiekę nad szko- łami przejął AKPP, o czym powiadomiono szkoły okólnikiem nr 1787/1940 z 6 listopada 1940 r.³⁰

11 listopada został zatwierdzony przez dyrektora AKPP Kazimierza Świderskiego „Regulamin szkół dla dzieci uchodźców polskich w Rumu- ni”, określający zasady organizacji szkół i ich stosunek do AKPP. Dla regulowania i nadzoru spraw finansowo-gospodarczych związanych z funkcjonowaniem szkół art. 5 regulaminu polecał utworzenie komitetów szkolnych, w skład których wchodził: kierownik miejscowego oddziału AKPP, dyrektor szkoły, kierownik szkoły powszechnej, przewodniczący koła rodzicielskiego. Zadaniami komitetu szkolnego było ustalenie i przedstawienie centrali AKPP budżetu szkoły, a także ustalenie wyso- kości wynagrodzenia nauczycieli oraz dokonywanie wypiat dla dyrekcji szkolnej zasilków przewidzianych w budżecie (art. 6). Komitet ustalał też wysokość opłat na naukę, zwolnienie od opłat następowano na pod- stawie opinii rady pedagogicznej³¹. W późniejszych okresie w związku z relatywnym ubożeniem wszystkich rodzin uchodźczych nauczanie w szkole od połowy 1942 r. stało się bezpłatne³². Uregulowano także kwestie kontynuowania dotychczasowych uprawnień szkół: Wobec wy- jazdu z Rumunii ambasady RP obowiązek uwierzytelniania swiadectw złożono na poselstwo Chile w Bukareszcie, które przyjęło reprezentację interesów polskich w Rumunii. Odpowiedni dokument w tej sprawie podpisał *chargé d'affaires* Chile dr Henryk Blenau (piastujący tę god-

Do szkół powszechnych uczęszczało w tym czasie 162 uczniów (Bukareszt — 12, Craiova — 34, Tirgu-Jiu — 15, Braila — 22, Turnu-Seberin — 34, Tirgoviste — 34, Caracal — 9). Nauczanie na poziomie szkoły średniej pobierato 287 uczniów (Bukareszt — 45, Craiova — 42, Tirgu-Jiu — 20, Braila — 17, Pitesti — 9, Turnu-Severin — 84, Tirgoviste — 70)¹⁶.

Aby umożliwić przeniesienie do innych szkół uczniom uzyskanie pełnoprawnych świadectw rocznych, staraniem Sekcji Komitetu Obywatelskiego przeprowadzono kontrolne egzaminy przed komisją, która odpowiadała poszczególne ośrodki¹⁷.

Troską Sekcji było utrzymanie nauczania na wymaganym poziomie, do czego dążono poprzez częste wizyty w ośrodkach szkolnych, kontrolując na miejscu metodę pracy i poziom wiedzy uczniów¹⁸. Od 24 kwietnia do 1 grudnia 1940 r. przeprowadzono także wizyty w Craiovej, Turnu-Severin i Calimanești¹⁹.

Istotną rolę w uruchomieniu szkolnictwa uchodźczego odegrała też AKPP, która przekazywała własne fundusze z przeznaczeniem na czynsz za lokale szkolne. Akcją tą objęte zostały szkoły w Pitesti, Craiovej, Turnu-Severin i Juzau, natomiast w Braill i Tirgoviste AKPP oddała własne lokale na potrzeby szkół, zabezpieczając też dla nich opał i światło. Poza tym AKPP we wszystkich szkołach prowadziła akcję bezpłatnego dożywiania dzieci²⁰.

Wydarzeniem decydującym dla dalszych losów szkolnictwa uchodźczego w Rumunii było uzyskanie na podstawie delegowanego zarządzenia Ministerstwa Opieki Społecznej w Angers z 15 maja 1940 r. praw szkół publicznych dla 3 szkół średnich, w Bukareszcie, Craiovej i Turnu-Severin. Uprawnienia te miały też uzyskać szkoły powszechne, w których poziom nauczania zostanie uznany za odpowiedni przez Sekcję Kulturalno-Oswiatową Komitetu Obywatelskiego²¹. W takim rozwiązaniu znalazło zastosowanie rozporządzenie ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.²²

Jednocześnie z tą decyzją rumuńskie Ministerstwo Oświaty udzieliło oficjalnych zezwoleń na prowadzenie polskich szkół uchodźczych²³, które dotąd funkcjonowały na podstawie zezwoleń tymczasowych, określanych w rumuńskiej nomenklaturze jako *in mod provizorii*²⁴.

Wydając tę decyzję, władze rumuńskie postawiły warunki, aby wprawdzie do programu nauczania szkół jako przedmiot obowiązkowy zajęcia z języka i literatury rumuńskiej, Powszechnie decyduje w sposób zasadniczy uregulowały kwestię podstaw prawnych funkcjonowania szkół uchodźczych, dla których szczególnie istotna była decyzja o ważności wydawanych przez nie świadectw, co potwierdzać miała Ambasada RP w Bukareszcie.

Niewątpliwie wzmocniło to pozycję szkół, a co więcej, strona rumuńska — 4

-kulturalnej AKPP KPUP (służba zdrowia, żywienie zbiorowe, pomoc odzieżowa, kursy nauki zawodu, działalność artystyczna, naukowa). Z tego źródła utrzymywano też tzw. nowych uchodźców, którzy nie byli dotowani przez władze rumuńskie. Sumy przekazywane do Centrali AKPP KPUP trafiały najczęściej do rąk jej kierownika Kazimierza Świderskiego. Napływały one nieregularnie, zależnie od nadarzających się okazji, stąd organizacja przejściowo popadała w kłopoty finansowe. Trudności te powodowały, że aby utrzymać szkoły, nauczyciele rezygnowali z należnego im wynagrodzenia. Taka sytuacja zaistniała np. w 1940 r., kiedy posiadane przez Centralę pieniądze z inicjatywy nauczycieli przeznaczono na spłaty zaległego czynszu, opału, światła, zakup pomocy szkolnych⁴⁴.

Sumy wyłożone na utrzymanie szkolnictwa uchodźczego Rumunii wyniosły w 1941 r. 1650 tys. lei, w 1942 — 2904 tys. lei, w 1943 — ok. 4 mln lei⁴⁵. Miesięczna subwencja dla szkół wynosiła przykładowo w 1942 r. 250 tys. lei⁴⁶, w 1943 r. wzrosła do 345,6 tys. lei, w tym przypadku poszczególne ośrodki partycypowały w niej następująco (w tys. lei): Craiova — 129, Turnu-Severin — 125, Bukareszt — 45, Ocnele-Mari — 35, Statina — 6,6, Caracal — 2, Pitesti (październik 1943 r.) — 3⁴⁷. W koszty utrzymania szkolnictwa wchodziły także sumy wydatkowane na zabezpieczenie podręczników, których dobór należał do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Londynie⁴⁸. Do 1944 r. staraniem AKPP KPUP zaopatrzone szkoły w 10 podręczników, które wydano w 61 zeszytach (powielonych); łączny nakład wyniósł ok. 10 tys. egzemplarzy⁴⁹. Wśród wydawanych w Rumunii podręczników znajdowały się m. in.: 2 tomy *Historii* dra Jana Dąbrowskiego oraz podręcznik do nauki języka polskiego (3 klasa gimnazjum) Janusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego. Publikowano też podręczniki nauczycieli znajdujących się w Rumunii, np. *Gramatyka języka niemieckiego* Stanisława Mazura — odbita w 200 egz., *Gramatyka języka łacińskiego* Kazimierza Czernickiego, 70 egz. nakładu⁵⁰.

Kłopoty z zaopatrzeniem w podręczniki przewyciężano też innymi sposobami, stosując ich wymianę z ośrodkiem uchodźczym w Budapeszcie, skąd przez „Bibliotekę Polską” sprowadzono lektury szkolne⁵¹. Głód książki polskiej starano się też zaspokoić nabywając je w „Księgarni Polskiej” w Paryżu oraz w księgarniach czerniowieckich. Pozyskane tymi drogami egzemplarze posłużyły do zorganizowania 20 „biblioteczek wędrownych”, z których każda miała 25—40 książek⁵².

Rytm pracy polskich szkół w Rumunii dostosowany był do zasad przyjętych przez szkolnictwo rumuńskie; wakacje letnie trwały 3 miesiące (15 czerwca—15 września), przerwa zimowa ograniczona była do świąt Bożego Narodzenia. Wolne od zajęć szkolnych były też dni tradycyjnych polskich świąt kościelnych (6 dni), a także dzień św. Jerzego (święto rumuńskie) i 1 Maja — Święto Pracy⁵³.

Nadmienione już uprawnienia szkół średnich do wydawania świadectw maturalnych spowodowały, iż niemal wszyscy abiturienti podejmowali następnie studia na wyższych uczelniach rumuńskich.

Pierwsze matury odbyły się jeszcze przed oficjalnym potwierdzeniem tych uprawnień, a przeprowadzono je w dniach 4—15 marca 1940 r. Przyspieszenie to spowodowane było chęcią umożliwienia jak najszybszego wyjazdu młodym maturzystom do Armii Polskiej, formującej się we Francji. Zasady przeprowadzenia egzaminów zostały skonsultowane z Ministerstwem Opieki Społecznej, które nadesłało wytyczne w tej sprawie. Egzaminy odbywały się w Bukareszcie, Pleosti i Turnu-Severin w obecności specjalnej komisji, pracującej pod przewodnictwem dra Łukasza Kurdybachy. Wśród 58 abiturientów było 12 cksternistów⁵⁴. Świadectwa maturalne uzyskało 50 osób, pozostałym wyznaczono egzaminy poprawkowe, które odbyły się w maju w Craiovej⁵⁵. Pierwszemu rozdaniu świadectw maturalnych uzyskanych na obczyźnie nadano uroczystą oprawę. Odbyło się ono w Bukareszcie w obecności przedstawicieli Ambasady RP, Delegata Rządu dla Spraw Uchodźców — ministra Mirosława Arciszewskiego, nuncjusza papieskiego bp. Filippo Cortesi, przedstawiciela Polonii rumuńskiej senatora Tytusa Czerkawskiego, przedstawicieli Komitetu Obywatelskiego i Amerykańskiej Komisji Pomocy Polakom⁵⁶.

Brak szczegółowej dokumentacji uniemożliwia przedstawienie dokładnej statystyki, przeprowadzonych w Rumunii matur uchodźczych. Pewne jest jednak, że odbywały się one corocznie, np. od 4 listopada 1940 r. do 30 grudnia 1941 r. maturę uzyskały 44 osoby⁵⁷, natomiast w roku szkolnym 1943/1944 było 31 abiturientów⁵⁸. W sumie można udokumentować otrzymanie matur w Rumunii co najmniej przez 162 osoby⁵⁹. Świadectwa maturalne były poświadczane do listopada 1940 r. przez Ambasadę RP w Bukareszcie, następnie do połowy 1943 r. przez Poselstwo Chile, a potem przez Poselstwo Szwajcarii⁶⁰.

Akcją szkolną w Rumunii kierowały osoby zatrudnione w Sekcji Kulturalno-Oświatowej Komitetu Obywatelskiego, a następnie Działu Kulturalnego AKPP KPUP. Byli to kolejno: prof. Adam Vetulani i dr Łukasz Kurdybacha, Tadeusz Kopeć, dr Eugeniusz Zdrojewski (zm. 11 lutego 1944 r.), Seweryn Maciszewski, Wojciech Przybyłowicz, dr Jerzy Dobrzycki. Ponadto w końcowym etapie działalności szkolnictwa utworzono funkcję inspektora szkolnictwa polskiego w Rumunii, którą od 15 kwietnia do 30 czerwca 1945 r.⁶¹ z ramienia Rządu Tymczasowego sprawował dr Piotr Szymański.

W końcowym okresie pobytu uchodźców polskich w Rumunii nastąpiła znacząca zmiana w dotychczasowym usytuowaniu organizacji im patronującej, tj. AKPP (powrót do pierwotnej nazwy po 23 sierpnia 1944 r.). Wiązało się to bezpośrednio z akcją zainicjowaną wśród uchodźców przez lewicowe elementy, zmierzającą do przejęcia przez nich kon-

troli nad całością życia uchodźczego w Rumunii. Ułatwione to zostało faktycznym zawieszeniem kontaktów na przełomie 1944/1945 r. Centralnej AKPP z rządem emigracyjnym w Londynie. Starania ugrupowań o orientacji lewicowej zostały uwieńczone powodzeniem 2 kwietnia 1945 r., gdy utworzono Polski Związek Demokratyczny, który całkowicie poparł program i linię działania Tymczasowego Rządu RP. Nowy dyrektor AKPP, Józef Krzyżanowski, podporządkował się PZD, przy czym jego organizacja prowadziła działalność w znacznie zmniejszonym niż dotąd zakresie, czerpiąc fundusze z Międzynarodowego Czerwonego Krzyża.

PZD skoncentrował się natomiast na przygotowaniach, a następnie prowadzeniu akcji repatriacyjnej. Zbliżający się powrót do Polski poprzedzony został w szkołach uchodźczych specjalną akcją, w której ramach zalecano, aby „powołane do tego organy pedagogiczne dołożyły starań w kierunku silniejszego związania młodzieży z krajem ojczystym, należytego zrozumienia przez nią dawnych i współczesnych warunków kształtujących życie narodu oraz praktycznego przystosowania jej do stworzonych, siłą rozgrywających się dziejowych wydarzeń nowych form rozwoju i życia współczesnej Polski”⁶². Dyspozycje dotyczyły też bardziej konkretnych spraw, np. nowych granic Polski, zwracały też uwagę na zaakcentowanie konieczności przyjaznego współżycia Polski ze Związkiem Radzieckim.

W związku z rozpoczynającą się już repatriacją 9 czerwca 1945 r. Centrala AKPP wydała decyzję o zamknięciu z dniem 30 czerwca wszystkich utrzymywanych przez siebie szkół⁶³. Wyjątkiem była szkoła powszechna w Lupeni, gdzie pobierały naukę dzieci polskich górników, pracujących od pokoleń w siedmiogrodzkich kopalniach⁶⁴. Ostateczna likwidacja polskiego szkolnictwa uchodźczego nastąpiła 31 lipca 1945 r.⁶⁵

Oceniając działalność szkolnictwa uchodźczego w Rumunii, Dyrekcja AKPP stwierdziła, iż „rozbudowane w ciągu posępnych lat wojny szkolnictwo polskie na uchodźstwie w Rumunii stanowiło i na zawsze stanowić będzie najchlubniejszą kartę jej [AKPP KPUP — T. D.] działalności w ogóle [...] Oceniając głęboko ten ogrom wysiłku włożonego w zbożne dzieło oświaty narodowej, Dyrekcja AKPP wyraża niniejszym wszystkim pracownikom szkolnictwa polskiego na uchodźstwie serdeczne i gorące podziękowanie, ufając szczerze, że wysiłek ich przyniesie chwalebne owoce dla przyszłości odrodzonej Ojczyzny”⁶⁶.

Przypisy

¹ Arhiva Istorică Centrală București (AIC), fond: Ministerul de Interne, 306/1940, k. 48.

² Za pośrednictwem polskich władz emigracyjnych wiele kobiet i dzieci wysłano do Jugosławii, na Błiski Wschód i do Algieru. W tym ostatnim przypadku

wywakuowano z Rumunii 250-osobową grupę (100 kobiet i 150 dzieci), której pierwsza część via Marsylia dotarła na miejsce przeznaczenia 27 lutego 1940 r. Podróż ta była uważnie obserwowana przez prasę aliancką, m. in. informował o niej „Le Petit Parisien” z 25 lutego 1940 r. i „Herald Tribune” z 27 lutego 1940 r. Szerzej K. Treter, *Dziennik z Bukaresztu, Korespondencja 1939—1940*, Kraków 1980, s. 136, 234—235; A. Vetulani, *Poza płomieniami wojny. Internowani w Szwajcarii 1940—1945*, Warszawa 1976, s. 11; H. Comte, *Zwierzchni adiutanta w Eelwederze i na Zamku*, Warszawa 1975, s. 196.

³ Główne kierunki wyjazdu uchodźców to początkowo Francja (do maja 1940 r.). Stąd ok. 4 tys. wyemigrowało do Brazylii, Kanady, Stanów Zjednoczonych, także na Jamajkę, Mauritius, do Indii, Tanguer, Australii. Około 3 tys. osób cywilnych (z Rumunii i Węgier) przedostało się na Bliski Wschód, ok. 500 przez Cypr do Rodezji. W. Biegański, *Wojsko Polskie we Francji 1939—1940*, Warszawa 1967, s. 111.

⁴ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN), Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej (Londyn), sygn. 129, k. 69.

⁵ Arhiva Ministerului Aparării Naționale Rep. Soc. România (AMAN) fond 016 dosar 14, Scrisoare Dir. Kazimierz Swiderski la v-cc president Consiliului Ministri Mihai Antonescu, Bucuresti, 19 ianuarie 1943.

⁶ *Ibidem*, Situația refugiaților civili aflați în țara la data de 15 ianuarie 1941.

⁷ „Kieszonkowy Kalendarzyk Polski”, 1944.

⁸ W szkołach tych wykładali przypadkowo dobrani nauczyciele, przy czym szczególnie dalo się to odczuć w Calimanestii, gdzie po kilku tygodniach zajęć samowolnie wydano zaświadczenia o ukończeniu roku szkolnego, a nawet świadectwa maturalne. Ich wartość była oczywiście żadna, a młodzież przeniesiono do szkoły w Tirgoviste. Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego (AZHRL), Archiwum Stanisława Kota, sygn. 106. Pismo prof. A. Vetulaniego do Ministerstwa Opieki Społecznej w Angers, Bukareszt, 18 kwietnia 1940 r.

⁹ Vetulani, *Poza płomieniami...*, s. 10.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ AAN, Amerykańska Komisja Pomocy Polakom (AKPP), sygn. 1, k. 50, Scrisoare la Comisarariatul General pentru Evidența și Asistența Refugiaților Poloni, 26 martie 1940

¹² *Ibidem*, k. 12—14.

¹³ AAN, Polskie Szkoły Powszechne, Gimnazja i Licea w Rumunii, Ploesti 12, k. 1.

¹⁴ J. Mader, *Generalowie Abwehry zeznają*, Warszawa 1975, s. 217, 219, 230, 231.

¹⁵ AAN, AKPP, sygn. 5, k. 737, Sprawozdanie Sekcji K-O. za okres 1 IV—30 IX 1940 r.

¹⁶ AAN, *Polskie szkoły...*, Bukareszt 23, k. 3.

¹⁷ AAN, *Polskie szkoły...* Ploesti 18, Pismo dra Łukasza Kurdybachy do dyr. gimn. w Craiovej, 31 maja 1940 r.

¹⁸ AAN, AKPP, sygn. 5, k. 737.

¹⁹ *Ibidem*, sygn. 12, k. 111.

²⁰ AAN, Ambasada w Waszyngtonie, sygn. 1589, k. 184a.

²¹ Wyjaśniając status polskich szkół w Rumunii, wiceprzewodniczący Komitetu Obywatelskiego, Tadeusz Kopeć, podkreślił, że szkoły te nie posiadają formalnych praw szkół państwowych, gdyż Ministerstwo Opieki Społecznej zajęło stanowisko, że wszystkim szkołom zorganizowanym poza granicami kraju nie mogą być udzielone prawa szkół państwowych. Natomiast w kwestii ważności świadectw wydawanych przez te szkoły na podstawie delegowanego zarządzenia MOS z 15 maja 1940 r. świadectwom tym nadane zostały pełne prawa świadectw państwowych. AAN, *Polskie szkoły...*, Bukareszt 30, k. 37, Protokół Rady Pedagogicznej z 20 maja 1940 r.

²² DzURP, nr 38, poz. 389.

²³ Zezwolenie rumuńskiego Ministerstwa Oświaty, nr 67619/1940 z 14 maja 1940 r., AAN, *Polskie szkoły...*, Craiova 117, k. 94.

²⁴ AAN, *Polskie szkoły...*, Ploesti 18, k. 75, Ministerul Educației Naționale, Dir. Invatamintului Secundare la Ambasada Polona, Scrisoare nr 196797/1939 B; Dla gimnazjum i liceum w Turnu-Severin, zezwolenie nr 216009/39 z 24 listopada 1939 r.; AKPP, sygn. 2, k. 106.

²⁵ *Ibidem*, k. 55; AAN, AKPP, sygn. 5, k. 738.

²⁶ AAN, Ministerstwo Opieki Społecznej (Londyn), sygn. 129, Raport Mirosława Arciszewskiego dla ministra Opieki Społecznej, Stambul, 10 listopada 1940 r.

²⁷ AAN, AKPP, sygn. 12, k. 111, Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa dla dzieci uchodźców polskich w Rumunii od 4 listopada 1940 do 31 grudnia 1941 r.

²⁸ AAN, AKPP, sygn. 5, k. 200, Regulamin dla dzieci uchodźców polskich w Rumunii.

²⁹ AAN, Polskie szkoły..., Craiova 118, k. 111, Pismo dra Eugeniusza Zdrojewskiego do dyr. szkoły w Bukareszcie, 30 czerwca 1942 r.; AAN, Polskie szkoły..., Cenele-Mari 1, Regulamin szkół dla dzieci polskich (art. 5), Bukareszt, 8 lutego 1944 r.

³⁰ AAN, AKPP, sygn. 6, k. 516.

³¹ *Ibidem*, sygn. 5, k. 631.

³² *Ibidem*, sygn. 12, k. 111; sygn. 6, k. 516.

³³ AAN, MPIOS (Londyn), sygn. 129, k. 57.

³⁴ Statystyki ujmowały ponadto szkoły w Lupeni — ośrodkiem górniczym w Siedmiogrodach, gdzie naukę pobierały dzieci „starej” emigracji.

³⁵ AAN, AKPP, sygn. 14, k. 374; nie wszystkie dzieci w wieku szkolnym pobierały naukę, np. w 1942 r. poza szkołą odnotowano 25 dzieci (3 w wieku szkół powszechnych, 22 — szkół średnich), AKPP, sygn. 12, k. 230. Wykaz dzieci nie pobierających nauki, luty 1942.

³⁶ AAN, AKPP, sygn. 14, k. 374; w rozbięciu na poszczególne klasy liczba uczniów wynosiła: 1 kl. — 16, 2 kl. — 16, 3 kl. — 11, 4 kl. — 19, 5 kl. — 13, 6 kl. — 10.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego (AZHRL), sygn. 104, Sprawozdanie S. Fiedlera-Alberti w sprawie położenia uchodźstwa polskiego w marcu 1940 r., Bukareszt, 10 kwietnia 1940 r. W tekście sprawozdania widnieje błędna liczba 97 nauczycieli.

³⁹ AAN, AKPP, sygn. 2, k. 91, 95, 102.

⁴⁰ *Ibidem*, sygn. 12, k. 13, Lista wypłat dla nauczycieli; *ibidem*, sygn. 6, k. 197, Sprawozdanie z działalności szkoły polskiej w Bukareszcie, kwiecień 1941 r.

⁴¹ *Ibidem*, sygn. 5, k. 200, Regulamin szkół dla dzieci uchodźców polskich w Rumunii.

⁴² *Ibidem*, sygn. 37, k. 9; zadaniem akcji dożywiania było zapewnienie każdemu dziecku jednego posiłku dodatkowego, o ile możliwie przygotowanego pod nadzorem kół rodzicielskich lub kobiet. W przypadku malej liczby dzieci pomocy udzielano rodzicom w gotówce w wysokości 10 lei dziennie dla dzieci młodszych, 15 lei dla starszych. AAN, MPIOS, Londyn, sygn. 129, Sprawozdanie dyr. KPUP w Rumunii, Kazimierza Swiderskiego, dla ministra pracy i opieki społecznej, Bukareszt, 2 sierpnia 1942 r.

⁴³ W zabezpieczenie przepływu pieniędzy do Rumunii zaangażowane były m. in. firmy: Erlanger Ltd., Mc Kittnick, Bank Rozrachunków Międzynarodowych, Szwajcarski Bank Rozrachunkowy AAN, Poselstwo Berno, sygn. 16, k. 55, 66; *ibidem*, sygn. 327, dep. szyfr. nr 218 z 1 czerwca 1943 r., nr 231 z 8 czerwca 1943 r.

⁴⁴ AAN, AKPP, sygn. 5, k. 737, Sprawozdanie Sekcji Kulturalno-Oświatowej za okres 1 kwietnia—30 września 1940 r.; AAN, AKPP, sygn. 17, k. 2, Uchwała nauczycieli polskiej szkoły w Craiovej, 12 sierpnia 1941 r.

⁴⁵ „Kieszonkowy Kalendarzyk Polski”, 1944.

⁴⁶ AAN, MPIOS (Londyn) sygn. 129, Sprawozdanie dyr. KPUP, Kazimierza Swiderskiego, dla ministra pracy i opieki społecznej, Bukareszt, 2 sierpnia 1942 r.

⁴⁷ AAN, AKPP, sygn. 11, k. 79, 87, Sprawozdanie Sekcji Kulturalno-Oświatowej (b. d.); miesięczna dotacja na czerwiec 1945 r. w Craiovej wyniosła 469 tys. lei. AKPP, sygn. 17, k. 113, Sprawozdanie z wykonania budżetu Polskiego Gimnazjum i Liceum w Craiovej.

⁴⁸ AAN, Konsulat Generalny w Stambule, sygn. 16.

⁴⁹ „Kieszonkowy Kalendarzyk Polski”, 1944.

⁵⁰ AAN, Polskie szkoły..., Craiova 117, k. 57.

⁵¹ AAN, AKPP, sygn. 9, List do kierownika Działu Kulturalno-Oświatowego, dra E. Zdrojewskiego, Budapeszt, 1 lipca 1942 r.

⁵² AAN, AKPP, sygn. 5, k. 738—739, Sprawozdanie Sekcji Kulturalno-Oświatowej za okres 1 kwietnia 1940—1 września 1940 r.

⁵³ AAN, AKPP, sygn. 8, k. 21, Święta i ferie szkolne w 1942 r.

⁵⁴ AZHRL, Archiwum S. Kota, sygn. 104, Sprawozdanie S. Fiedlera-Alberti w sprawie położenia uchodźców polskich w Rumunii w marcu 1940 r., Bukareszt, 10 kwietnia 1940 r.

⁵⁵ AAN, AKPP, sygn. 5, k. 738.

⁵⁶ AZHRL, Archiwum S. Kota, sygn. 104, Sprawozdanie S. Fiedlera-Alberti.

- ⁸⁷ AAN, AKPP, sygn. 12, k. 110.
- ⁸⁸ „Kieszonkowy Kalendarzyk Polski”, 1945.
- ⁸⁹ Wg informacji zawartej w „Kieszonkowym Kalendarzyku ‘Polskim’”, 1944, w ciągu 3 lat opieki AKPP, KPUP matury uzyskało 96 osób. Uwzględniając jednak informację o co najmniej 50 maturach z marca 1940 r. i odnotowaną informację o 16 absolwentach szkół średnich dla dorosłych w „Kalendarzyku Polskim”, 1945, daje to liczbę minimum 162 matur uzyskanych w Rumunii.
- ⁹⁰ AKPP, sygn. 16, k. 39, 137. Pismo kierownika Działu Kulturalno-Oświatowego dra Jerzego Dobrzyckiego do Poselstwa Szwajcarii, 7 czerwca 1945 r.
- ⁹¹ Dr Piotr Szymański i jego z-ca w funkcji inspektora mgr Zygmunt Młynarski (obydwaj nauczyciele z liceum w Craiovej) zostali upoważnieni przez rumuńskie Ministerstwo Oświaty dekretem z 14 kwietnia 1945 r., AAN, AKPP, sygn. 16, k. 158.
- ⁹² AAN, Polskie szkoły..., Bukareszt, sygn. 28, k. 3, Pismo AKPP do dyrektorów szkół polskich w Rumunii, nr OKL(KO) 3741/14, Bukareszt, 29 kwietnia 1945 r.
- ⁹³ *Ibidem*, k. 12, Pismo AKPP, nr OKL(KO) 4185/14, Bukareszt, 12 czerwca 1945 r.; AAN, AKPP, sygn. 16, k. 31, Protokół z posiedzenia dyrekcji AKPP, 9 czerwca 1945 r.
- ⁹⁴ AAN, AKPP, sygn. 12, Sprawozdanie z działalności szkolnictwa polskiego w Rumunii (b. d.).
- ⁹⁵ AAN, AKPP, k. 20, Pismo Centrali AKPP, nr KO/4715/14, Bukareszt, 7 sierpnia 1945 r.
- ⁹⁶ AAN, Polskie szkoły ..., Bukareszt 28, k. 14. Pismo dyr. K. Łada Bieńkowskiego i dra B. Burghardta, Bukareszt, 12 czerwca 1945 r.