Rozwój polskiej i ukraińskiej teorii i praktyki pedagogicznej na przestrzeni XIX–XXI wieku t. 9

Edukacyjny wymiar miejsca i przestrzeni

Anna Haratyk
Nadiya Zayachkivska

Rozwój polskiej i ukraińskiej teorii i praktyki pedagogicznej na przestrzeni XIX–XXI wieku
t. 9

Розвиток польської та української освіти і педагогічної думки (XIX–XXI ст.)
Т. 9

Розвиток польської та української освіти і педагогічної думки (XIX–XXI ст.). Т. 9

Освітній вимір місця і простору

Анна Гаратик
Надія Заячківська

Вроцлав 2021

Rozwój polskiej i ukraińskiej teorii i praktyki pedagogicznej na przestrzeni XIX–XXI wieku
t. 9

Edukacyjny wymiar miejsca i przestrzeni

Anna Haratyk
Nadiya Zayachkivska

Wrocław 2021

RECENZJA dr hab. Piotr Gołdyn, prof. UAM
REDAKCJA JĘZYKOWA Tomasz Karpowicz
GRAFIKA NA OKŁADCE „Tatry. Wykład historii Polski na Podhalu”, pocztówka bez daty, reprint, archiwum A.H.

ISBN 978-83-62618-60-6
© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2021

https://bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/141901

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, e-mail: biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Wstęp ... 7

Justyna Wojniak – Lokalizacja geograficzna jako kontekst badań pedagogicznych. Metodologiczne uwarunkowania komparatystyki edukacyjnej w ujęciu George'a Z.F. Beredaya ... 9

Олена Квас – Педагогіка дитинства в сучасному освітньому просторі ... 23

Anna Haratyk – Bacówka i hala jako miejsce edukacji zawodowej i kulturowej na Podhalu ... 39

Ewa Barnaś-Baran – Edukacyjna rola przewodników o uzdrowiskach galicyjskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku ... 55

Mirosław Piwowarczyk – Edukacyjny wymiar przestrzeni rekreacyjno-wypoczynkowych na przykładzie „placówek" Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet ... 77

Katarzyna Dormus – Stanisława Niemcówna i Józefa Berggruen – propagatorki krajoznawstwa wśród młodzieży krakowskiej okresu międzywojennego ... 101

Barbara Jędrychowska – Syberyjskie zesłanie jako przestrzeń i miejsce „przeznaczone na zatracenie" ... 115

Надія Заячківська – Значення малої Батьківщини для формування патріотичних почуттів (на прикладі творчості Василя Сухомлинського) ... 127

Світлана Романюк – Тенденції формування рідномовного освітнього просторумігрантів у полілінгвальному середовищі країн поселення ... 137

Романа Михайлишин – Місце і роль сім'ї та родини у вихованні дітей: етнонародознавчий аспект 153

Наталія Горук – Вплив середовища на вибір закладу освіти випускниками шкіл із мовою викладання національних меншин 163

Stefania Walasek – Przestrzeń szkolna i jej znaczenie dla mieszkańców Okręgu Szkolnego Lwowskiego w latach 1918–1939 177

Ольга Біляковська – Якість вищої освіти: від минулого до сучасного 193

Janina Kamińska – Wkład profesorów Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego w rozwój przyrodoznawstwa 203

Bożena Czerwińska-Górz, Joanna Muszyńska – Miejsce i przestrzeń w edukacji na przykładzie działań w Szkole Podstawowej nr 82 we Wrocławiu 217

Andrzej Ładyżyński – Znaczenie miejsca w terapii i poradnictwie 223

Wstęp

[…] *poprzez przestrzeń wyraża się idea wolności człowieka.*
Myśl tę można wyrazić prosto: jaka jest
twoja przestrzeń, taka jest twoja wolność.
Alfabet Tischnera

Kolejny, dziewiąty tom polsko-ukraińskiej publikacji naukowej z serii „Rozwój polskiej i ukraińskiej teorii i praktyki pedagogicznej na przestrzeni XIX–XXI wieku" poświęcono bardzo obszernemu zagadnieniu, jakim okazuje się edukacyjny wymiar miejsca i przestrzeni.

Człowiek nie przebywa w próżni, a edukacja próżni nie toleruje. Jesteśmy „tu" lub „tam" – osadzeni w miejscu lub „krążący" w przestrzeni. Osadzenie w miejscu daje nam poczucie bezpieczeństwa, zakotwiczenia, natomiast przestrzeń – poczucie wolności. Przywiązani do miejsca, często tęsknimy za wolnością, ponieważ miejsce to zazwyczaj ściśle określone reguły, a przestrzeń to swoboda. Przestrzeń to bezkres. Tworzymy w nim dla siebie odpowiednie miejsce: naszą małą ojczyznę – skrawek ziemi, z którym się identyfikujemy i w którym czujemy się gospodarzami, bo to NASZE miejsce. Jeśli przywiązanie do miejsca jest silne, wówczas wychowujemy kolejne pokolenia tak, aby chciały wydobywać z niego to, co najlepsze, oraz aby pielęgnowały to, co w tym miejscu najcenniejsze i najwartościowsze – sztukę ludową, pieśni, tańce, modlitwę, wiarę, tradycje, obyczaje itp. Natomiast gdy zostajemy zmuszeni do jego opuszczenia, silna identyfikacja z miejscem sprawia, że zawsze staramy się do niego powracać, a jeśli nie jest to możliwe, wtedy pozostaje ono obecne w naszych sercach, myślach, działaniach. Niejednokrotnie podejmujemy też próby zaszczepiania w nowym otoczeniu elementów kultury wyniesionej z poprzedniej przestrzeni naszego życia.

Wolny i bezpieczny w danym miejscu człowiek sam chce dbać o system wartości tam wykształcony i przyjęty. Można więc powiedzieć, że „nasze" miejsce czyni nas dobrymi i mądrymi. Miejsce edukacji lokuje się w określonej przestrzeni tworzącej sprzyjające bądź niesprzyjające warunki do rozwoju, kształcenia i wychowania. Zarówno przestrzeń, jak i miejsce będą zatem wpływały na jakość nauczania, uczenia się i wychowania. Pojęcie miejsca i przestrzeni pokazuje nam również, jak

urozmaicone mogą być środowiska wychowawcze: od tego podstawowego i pierwszego, którym jest rodzina, przez lokalne otoczenie, po instytucje kulturalno-oświatowe. Przez wieki szkoła nie miała wymiaru zinstytucjonalizowanego, jaki znamy dzisiaj – funkcjonowała raczej w wymiarze środowiskowym, a także duchowym, filozoficznym. Jednak im bardziej zwiększała się liczba uczniów, a nauczanie przybierało formę zbiorową, tym bardziej dookreślone różnymi regułami stawało się miejsce edukacji. Poznawanie procesu tworzenia oraz przekształcania miejsca i przestrzeni edukacyjnej na przestrzeni wieków to istotne zagadnienie dla prawidłowego rozwoju współczesnej edukacji.

Opracowania zebrane w niniejszym tomie ukazują zaledwie zarys złożoności problemu miejsca i przestrzeni w edukacji w aspekcie zarówno historycznym, jak i współczesnym. Autorzy próbowali odpowiedzieć na pytania, jak kształtowały się miejsce i przestrzeń edukacji w minionych stuleciach, jakie miały i mają znaczenie dla rozwoju człowieka oraz jak oddziaływały i oddziałują na edukację kolejnych pokoleń Polaków i Ukraińców. Zwrócono uwagę nie tylko na metodologiczne, lecz także na praktyczne aspekty omawianego zagadnienia. Podkreślono rolę przestrzeni w rozumieniu geograficznym, aby ukazać jej oddziaływanie na edukację i na możliwości warunkowane przez określony region. Wskazano udział małej ojczyzny w kształtowaniu odpowiedniego systemu wartości, postaw, uczuć oraz w pielęgnowaniu tradycji, obyczajów i mowy ojczystej. Przedstawiono również miejsce i przestrzeń w edukacji od strony instytucjonalnej, przy czym skoncentrowano się na rolach rodziny, szkoły oraz poradni w wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń od XIX do XXI wieku.

Zgromadzone artykuły, zarysowujące problematykę miejsca i przestrzeni w edukacji, mogą inspirować do dalszych badań oscylujących wokół przedstawionych tu zagadnień.

Justyna Wojniak
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID: 0000-0002-6158-1115

Lokalizacja geograficzna jako kontekst badań pedagogicznych. Metodologiczne uwarunkowania komparatystyki edukacyjnej w ujęciu George'a Z.F. Beredaya

Geographic Location as a Context for Education Research. George Z.F. Bereday's Methodological Determinants of Comparative Studies in Education

The paper analyses the figure and the achievements of George Zygmunt Fijałkowski-Bereday (1920–1983), an educational comparativist of Polish origin, professor at Columbia University in New York. In his scientific work Bereday was concentrated on the issues of methodology of comparative research in education, which resulted in a scientific study titled Comparative Method in Education first published in 1964. One of main areas of Bereday's interest in this field was the pursuit of identifying a field of science in which comparative research in education would find its solid roots. Analysis of the specifics of the subject of these studies and their socio-cultural context allowed the author to formulate the conclusion that political geography should be such a "parent" discipline for educational comparative studies. The aim of this study is to reconstruct Bereday's research approach, based on the analysis of documents: archival materials as well as his works concerning the methodological aspects of comparative research in pedagogy that still are little-known in his country of origin, as well as the aims Bereday attributed to the research in this field.

Keywords: comparative education, methodology, educational facts, political geography

Wprowadzenie: George Z.F. Bereday – zarys biografii i kariera naukowa

George Zygmunt Fijałkowski-Bereday jest uznawany za jednego z najwybitniejszych amerykańskich komparatystów edukacyjnych[1]. Badacz, przez wiele lat związany zawodowo z Teachers College w Columbia University, istotnie przyczynił się do rozwoju pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej, przede wszystkim poprzez sformułowanie metodologicznych założeń prowadzenia badań w tym obszarze.

Bereday (właśc. Jerzy Adam Rotblit) urodził się w 1920 r. w Warszawie. Nazwisko „Bereday", które przyjął po osiedleniu się w Stanach Zjednoczonych, to zmodyfikowana wersja nazwiska jego ojczyma, zmarłego w 1945 r. Zygmunta Beredy. Z kolei inicjały Z.F, które widnieją na okładkach i stronach tytułowych wszystkich jego publikacji, pochodzą od imienia ojczyma i nazwiska rodowego jego rodziny ze strony matki[2].

Niewątpliwie jednym z ważniejszych doświadczeń, które ukształtowały Beredaya, była II wojna światowa. Służbę wojskową rozpoczął on we wrześniu 1939 r. w kawalerii, a kontynuował ją na Wyspach Brytyjskich. Szkolenie wojskowe poprzedzające wstąpienie do brytyjskiego pułku powietrzno-desantowego (British Parachute Regiment) odbył w Szkocji i Anglii[3]. Bereday brał udział w operacji Market Garden pod Arnhem w Holandii we wrześniu 1944 r. jako dowódca batalionu spadochronowego[4]. Za swoje zaangażowanie otrzymał najwyższe polskie odznaczenie wojenne – order Virtuti Militari, nadawany za wybitne zasługi bojowe[5].

Bereday skorzystał z rządowego stypendium i w czasie wojny podjął studia z zakresu ekonomii i socjologii w London School of Economics. Ukończył je w 1944 r. – otrzymał tytuł Bachelor of Science. Z kolei w 1950 r. uzyskał w Oxford University dyplom Bachelor of Arts w dziedzinie historii oraz nauk politycznych. Podczas studiów w London School of Economics Bereday zetknął się z wybitnym historykiem ekonomii – Richardem Henrym Tawneyem, orędownikiem równości w dostępie do edukacji i współautorem koncepcji reform angielskiego systemu kształcenia. Za jego namową zdecydował się na wyjazd do Stanów Zjednoczonych i podjęcie tam dal-

1 Zob. J. Wojniak, D. Post, *George Z.F. Bereday*, [w:] *North American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 20th Century Comparativists*, red. E.H. Epstein, London – New York 2019, s. 59–69.

2 M. Galbraith, *Family Traces in the Business Directory, 1926 and 1930*, Uncovering Jewish Heritage, 29.09.2015, uncoveringjewishheritage.com/category/family/bereda/page/2/ [dostęp: 21.06.2019].

3 G.Z.F. Bereday, *Professional Activities*, archiwum prywatne Krystyny Cornelii Bereday-Burnham, córki G.Z.F. Beredaya.

4 *Idem*, *Poles at Arnhem*, „The Times" 3.09.1946.

5 L. Cremin, *Professor George Bereday*, „Comparative Education" 1984, vol. 20, nr 1, s. 5.

szych studiów[6]. Bereday przybył do Nowego Jorku w styczniu 1950 r. Mimo że początkowy okres pobytu w Stanach Zjednoczonych był dla niego jako emigranta dość trudny[7], ukończył Extracurricular Course in College Teaching w Radcliffe College w Cambridge, Massachusetts, a następnie został zatrudniony jako wykładowca socjologii w Cambridge Center for Adult Education oraz w Curry College w Bostonie. W latach 1952–1953 pracował m.in. jako asystent w Russian Research Center w Harvard University[8]. Stopień doktora uzyskał w 1953 r. również w Harvard University na podstawie rozprawy *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*[9]. Wszechstronność wykształcenia Beredaya odzwierciedla się także w jego znajomości języków obcych – oprócz ojczystego i angielskiego posługiwał się także francuskim, niemieckim, rosyjskim, włoskim, hiszpańskim oraz japońskim[10].

Poza Columbia University, gdzie swoją karierę naukową rozwijał od 1955 r., Bereday współpracował również z uniwersytetami w Moskwie, Tokio, Heidelbergu, Barcelonie, Singapurze oraz na Hawajach. Warto dodać, że poza aktywnością akademicką Bereday angażował się w przedsięwzięcia międzynarodowe o charakterze kulturalnym i edukacyjnym. Wśród nich wymienić można jego uczestnictwo w misjach dyplomatycznych do Związku Radzieckiego, Japonii czy krajów europejskich, w których występował z ramienia amerykańskiego Departamentu Stanu bądź też działał jako przedstawiciel organizacji międzynarodowych, m.in. UNESCO[11]. Bereday był także założycielem i redaktorem – istniejącego do dziś – pisma „Comparative Education Review" oraz współredaktorem „Year Book of World Education".

Na późniejszym etapie swojej działalności akademickiej Bereday podjął badania z zakresu praw nieletnich (*juvenile law*). Aby zgłębić tę dziedzinę, rozpoczął w Columbia University studia prawnicze, dzięki czemu równolegle z aktywnością naukową prowadził praktykę adwokacką. Z czasem został członkiem izby adwokackiej na Hawajach. Pełnił również funkcję obrońcy z urzędu w sprawach dotyczących nieletnich w Norwalk w stanie Connecticut[12].

6 S. Nichol, *University Professor Is 'Man of Many Worlds'*, „Palm Beach Times" 11.05.1979.

7 K.C. Bereday-Burnham, wywiad z Krystyną Cornelią Bereday-Burnham przeprowadziła Justyna Wojniak, Boston, wrzesień 2018.

8 G.Z.F. Bereday, *Vita*, maj 1978, https://pk.tc.columbia.edu/item/Vita-George-Z.f.-Bereday-18022?-fileId=22873 [dostęp: 18.08.2021].

9 *Idem*, *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*, Cambridge MA, grudzień 1952 (niepublikowana praca doktorska).

10 *Idem*, *Vita*...

11 *Consultant Contract Between United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Mr. George Z. F. Bereday*, Paris, 16.04.1971.

12 G.Z.F. Bereday, *Vita*, archiwum prywatne K.C. Bereday-Burnham.

Badania porównawcze w edukacji

Postać i dorobek naukowy George'a Beredaya wiążą się przede wszystkim z pedagogiką porównawczą. Ma to oczywiste uzasadnienie, jako że wiele prac jego autorstwa, ze sztandarowym opracowaniem zatytułowanym *Comparative Method in Education* z 1964 r., dotyczy tego obszaru. Bereday jako jeden ze spadkobierców takich myślicieli edukacyjnych jak Michael Sadler (1861–1943) czy Isaac Kandel (1881–1965) wniósł w rozwój tej dyscypliny oryginalne spojrzenie na społeczną, a nawet polityczną rolę badań porównawczych w pedagogice. Zwrócił też uwagę na potrzebę ujmowania tych zagadnień w perspektywie, którą dziś określilibyśmy mianem globalnej[13].

W procesie krystalizacji takiego podejścia i ukierunkowania badawczych zainteresowań niemałą rolę odegrało pojawienie się – na akademickiej drodze Beredaya – Roberta Ulicha, niemieckiego uczonego, którego poglądy Bereday wymienia we wstępie do dysertacji doktorskiej jako jedno ze źródeł swojej inspiracji[14]. Ulich w swoich pracach dotyczących edukacji podkreślał potrzebę poszukiwania ponadnarodowego porządku czy kształtowania tożsamości jednostek w taki sposób, aby potrafiły one płynnie łączyć poczucie lojalności wobec własnego państwa z rolą obywatela świata, świadomego jego różnorodności i gotowego tę różnorodność respektować[15]. Ta idea, bliska również Beredayowi, oznaczała gotowość oderwania się od narodowego uwikłania – czy wręcz etnocentrycznego punktu widzenia – w odniesieniu do zjawisk edukacyjnych i podjęcia próby spojrzenia na nie z poziomu ponadnarodowego. Przyjęcie takiego sposobu myślenia o zjawiskach edukacyjnych umożliwiłoby zarówno komunikowanie się na poziomie międzynarodowym, jak i bardziej efektywne uczenie się od siebie nawzajem nie tylko nauczycielom i wychowawcom, lecz także decydentom kształtującym politykę edukacyjną poszczególnych krajów.

Za jedną z przyczyn podjęcia przez Beredaya problematyki porównań edukacyjnych uznać należy także fakt, że w latach 50. XX wieku w wielu krajach stan edukacji i jej perspektywy stały się przedmiotem szerokiej debaty. Sytuacja w oświacie w Stanach Zjednoczonych skłaniała elity polityczne i opinię publiczną do uważnego śledzenia procesów edukacyjnych i poziomu kształcenia na Starym Kontynencie. Na tej podstawie próbowano ocenić słabe i mocne strony szkoły amerykańskiej. Wtedy popularne – nie tylko na gruncie akademickim – stały się porównania między systemami edukacyjnymi na świecie pod kątem ich efektywności[16].

13 *Idem*, *Comparative Analysis in Education*, „Prospect" 1977, vol. 7, nr 4, s. 486.

14 *Idem*, *The Role of…*, s. 6.

15 R. Ulich, *The Education of Nations. A Comparison in Historical Perspectives*, Cambridge MA 1961, s. 68.

16 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York 1964.

Bereday w książce *Comparative Method in Education* stawia w tym kontekście pytanie o kryteria, według których efektywność systemów edukacyjnych powinna być oceniana, i jak należałoby w związku z tym porównywać poszczególne systemy edukacyjne, aby spełniały one wymogi miarodajności. W jego mniemaniu kluczowa okazuje się tu metodologia przyjęta na potrzeby badań. Według Beredaya rozstrzygające znaczenie w procesie kształtowania dyscypliny, jaką jest pedagogika porównawcza, ma jej szeroki społeczny kontekst. Bereday jednoznacznie wskazuje, że fakty edukacyjne istotnie przenikają się z innymi, zróżnicowanymi okolicznościami społecznymi. Bez uwzględnienia tych okoliczności nie można mówić o zrozumieniu ani – tym bardziej – o wyjaśnieniu obserwowanych zjawisk edukacyjnych. Fakty edukacyjne są więc na tyle głęboko uwikłane w skomplikowaną strukturę tworzoną przez okoliczności społeczne, że nie mogą być przedmiotem porównań w oderwaniu od społecznego zakorzenienia i bez odniesienia do całościowej sytuacji, z jaką mamy do czynienia w kraju, którego system edukacyjny jest analizowany[17].

Bereday akcentawał społeczny aspekt zagadnień edukacyjnych i ich niepodważalne powiązanie z realiami, w jakich przyszło im funkcjonować. W swojej pracy bezpośrednio nawiązywał do Sadlera i jego przekonania o wpływie, jaki zewnętrzne otoczenie wywiera na szkołę. Według Sadlera podczas badania zagranicznych systemów edukacyjnych należy pamiętać, że zjawiska, które mają miejsce poza szkołą, znaczą dla zarządzania oświatą i jej zrozumienia nawet więcej niż to, co dzieje się w szkole[18].

To założenie nie wyczerpywało jednak wszystkich wątpliwości Beredaya co do metodologii badań. Zastanawiał go przede wszystkim brak samodzielnych metod badawczych w obrębie pedagogiki porównawczej, a co za tym idzie – ryzyko podawania w wątpliwość jej naukowego statusu, czy wręcz przypisywania jej naukowego eklektyzmu. Debata wokół tego zagadnienia była zresztą niezwykle ożywiona w kręgu amerykańskich komparatystów – kolegów i współpracowników Beredaya z Teachers College. Odnosili się do tej problematyki m.in. Harold Noah i Max Eckstein, autorzy *Towards a Science of Comparative Education* z 1969 r. Według tych badaczy, jeżeli komparatystyka edukacyjna cierpi na kryzys naukowej tożsamości, to dzieje się tak z powodu jej eklektyzmu. Konsekwencją tego stanu rzeczy staje się fakt, że zarówno antropologowie, jak i socjologowie czy ekonomiści bądź politologowie, a nawet historycy i filozofowie mogą rościć sobie status ekspertów w tej dziedzinie. Sprawia to, że w rezultacie zakreślenie granic dyscypliny staje się nie-

17 *Ibidem*.

18 M.E. Sadler, *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, [w:] G.Z.F. Bereday, *Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education*, „Comparative Education Review" 1964, vol. 7, nr 3, s. 310.

zwykle trudne, zwłaszcza w odniesieniu do metod badawczych i charakteru gromadzonych danych[19].

Stąd kluczowa rola w „unaukowieniu" pedagogiki porównawczej powinna przypaść – zdaniem tego badacza – wskazaniu dyscypliny naukowej nadrzędnej w stosunku do tej dziedziny badań. Warto zaznaczyć, że Bereday – odmiennie niż Ulich – odrzucał ujęcie historyczne, a zatem koncentrowanie się w badaniach na historii myśli pedagogicznej czy na przebiegu procesów rozwoju instytucji oświatowych i wychowawczych. Te aspekty edukacyjnej komparatystyki Ulich eksplorował w przywołanej pracy z 1961 r.: *The Education of Nations*[20].

Bereday natomiast skłaniał się ku traktowaniu pedagogiki porównawczej w kategoriach „współczesnej historii edukacji" (*contemporary history of education*)[21]. Oznaczało to, że analizowane zjawiska historyczne zachodzą w czasie dostępnym doświadczeniu badacza, w określonych okolicznościach społecznych i politycznych, przez które w oczywisty sposób są determinowane, co więcej – te zjawiska mają miejsce w konkretnej przestrzeni fizycznej, a więc w części globu dającej się jednoznacznie wskazać.

W poszukiwaniu naukowej tożsamości. Geografia polityczna jako dyscyplina nadrzędna dla badań porównawczych w edukacji

Bereday w rozważaniach dotyczących metod badań w zakresie komparatystyki edukacyjnej koncentruje się więc na poszukiwaniu dyscypliny naukowej, która miałaby w stosunku do tej dziedziny charakter nadrzędny. Jak zauważa, jest to pożądane nie tylko z punktu widzenia określenia jej naukowej tożsamości, lecz także z powodu nadania danej dyscyplinie statusu intelektualnego[22].

Warto w tym miejscu podkreślić, że interdyscyplinarny charakter pedagogiki porównawczej wynika przede wszystkim z czerpania przez nią z metod wykorzystywanych na gruncie filozofii, psychologii, literatury czy statystyki. Pierwszy po elementy wiedzy z obszaru filozofii, historii, nauk o polityce i – do pewnego stopnia – socjologii w edukacyjnych badaniach porównawczych sięgnął Isaac Kandel. Udoskonalił on „sztukę porównywania", której nie da się sprowadzić ani do prostej deskrypcji, ani do klasyfikacji. Tym samym pokonywał bariery wynikające z nieprecyzyjnego języka czy sporadycznych możliwości podróżowania do badanych krajów, kiedy próbował

19 H.J. Noah, M.A. Eckstein, *Towards a Science of Comparative Education*, New York 1969, s. 117.

20 R. Ulich, *The Education of...*, s. 286–300.

21 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method...*, s. 4.

22 *Ibidem*.

ująć to, co w jego mniemaniu miało oddawać „narodowy kolor, zapach i kształt". Ponieważ jednak dorobek Kandela w znacznym zakresie przypada na okres przed wybuchem II wojny światowej, analiza jego roli w procesie kształtowania się i rozwoju pedagogiki porównawczej jako dziedziny badań nie pozwala sięgnąć do nowszych osiągnięć chociażby z obszaru socjologii czy antropologii[23].

W dążeniu do zidentyfikowania dziedziny nauki, w obrębie której możliwe byłoby umiejscowienia komparatystyki edukacyjnej, Bereday jest skłonny poszukiwać tego zakorzenienia w obszarze nauki o polityce. Argumentem przemawiającym na korzyść takiej konstrukcji jest zakres badań tej ostatniej, obejmujący m.in. systemy polityczne poszczególnych państw, ideologie, a także strukturę i sposób działania określonych instytucji. Te wszystkie elementy poddają się analizom prowadzonym w ujęciu porównawczym, co dotyczy także zróżnicowanych aspektów funkcjonowania systemów kształcenia i wychowania lub też form, jakie mogą przybierać instytucje edukacyjne. Dostrzegane podobieństwa i różnice składają się na swego rodzaju katalog międzynarodowych doświadczeń edukacyjnych ludzkości, z których poszczególne państwa mogą czerpać w celu doskonalenia własnych – istniejących czy planowanych – rozwiązań[24]. Bereday jako jedną z propozycji dyscypliny macierzystej dla pedagogiki porównawczej wymieniał także socjologię polityki. Uzasadniał to w ten sposób: jeśli za punkt wyjścia do analizy zjawisk edukacyjnych przyjmiemy polityczne aspekty działania szkoły, to mogą one dostarczyć odpowiedzi na pytania – z jednej strony – o mechanizmy indywidualnej socjalizacji, a z drugiej – o procesy zachodzące na poziomie całych społeczeństw, jak chociażby kształtowanie się rządów [25].

Właśnie dlatego potrzeba zakorzenienia badań porównawczych w naukach społecznych wydaje się dość oczywista – przedmiotem dyskusji może stać się jedynie to, którą z dyscyplin społecznych należałoby potraktować jako macierzystą, czyli dostarczającą pożądanego kontekstu omawianej dziedzinie badań. Zdaniem Beredaya za macierzystą wobec pedagogiki porównawczej należy uznać geografię polityczną, gdyż jako jedyna może ona opisywać instytucje polityczne i społeczne, wśród których sytuuje się edukacja w tzw. światowym kontekście, a więc z perspektywy wykraczającej poza granice wyznaczane przez kryteria polityczne i administracyjne porządkujące przestrzeń społeczną[26]. Jak pisze w swojej książce *Comparative Method in Education*, pedagogika porównawcza to nic innego jak polityczna geografia szkolnictwa

23 *Idem*, *Some Discussion of Methods in Comparative Education*, „Comparative Education Review" 1957, vol. 1, nr 1, s. 14.

24 *Idem*, *Comparative Method*..., s. 5.

25 Ch.E. Merriam, *'The Making of Citizens': An Introduction by George Z.F. Bereday*, New York 1966.

26 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method*..., s. 5.

(*political geography of schools*), której zadaniem jest poszukiwanie wiedzy na temat zróżnicowanych wariantów praktyki edukacyjnej w rozmaitych społeczeństwach[27].

O ile w pierwszej chwili zestawienie pedagogiki porównawczej i geografii może budzić pewne zaskoczenie, o tyle w momencie, kiedy uświadomimy sobie, że w obrębie geografii funkcjonują nie tylko kartografia czy geomorfologia, lecz także geografia ekonomiczna czy społeczna, wyłania się płaszczyzna pozwalająca dostrzec wspólne obszary zainteresowań badawczych obydwu omawianych dyscyplin. W efekcie łatwo zauważyć, że dziedzina określana mianem antropogeografii czy geografii człowieka (*human geography*) nie różni się tak dalece od tego, czego badaniem zajmują się edukacyjni komparatyści[28].

Wybór geografii politycznej jako dyscypliny nadrzędnej w stosunku do pedagogiki porównawczej znajduje również uzasadnienie w specyficznym ujęciu przedmiotu badań w obydwu obszarach. Bereday, koncentrujący się na różnicach i podobieństwach między systemami edukacyjnymi, odwołuje się do kategorii, która wśród geografów jest nazywana zróżnicowaniem przestrzennym. Przedstawiciela tej dziedziny interesuje lokalizacja pewnych cech geograficznych w terenie oraz to, jak i dlaczego powstają podobieństwa i różnice między poszczególnymi obszarami[29]. Edukacyjnego komparatystę z kolei nurtują zjawiska i fakty edukacyjne zachodzące w określonych krajach, których władze przyjmują konkretne priorytety w dziedzinie oświaty i wychowania.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Bereday nie był pierwszym badaczem odwołującym się do geografii i dostrzegającym jej wielowymiarowy potencjał w wyjaśnianiu zjawisk społecznych. John Dewey w swoich rozważaniach na temat edukacji podnosił, że to w geografii właśnie można odnaleźć jedność całej nauki. To geografia jest wszakże tą dyscypliną, która ukazuje Ziemię jako trwałą siedzibę człowieka, a więc świat ściśle powiązany z ludzką działalnością w rozmaitych jej przejawach: bez tego związku konstrukcja świata jest niepełna, „to mniej niż świat"[30]. Dewey skłaniał się zatem ku jedności geografii fizycznej i geografii społecznej, a przy tym akcentował ich wzajemną zależność. Inni autorzy z kolei, również opowiadający się za powiązaniem obszaru edukacyjnych badań porównawczych z geografią, uznawali systemy edukacyjne za narzędzie wielowymiarowego kształtowania przestrzeni[31].

27 *Ibidem*.

28 L. Fletcher, *Comparative Education: A Question of Identity*, „Comparative Education Review" 1974, vol. 18, nr 3, s. 352.

29 J. Rutherford, *Geographic Methods and Economic Change*, [w:] *Deadings in Geographical Education*, red. D.S. Biddle, Sydney 1968, s. 55.

30 F*ohn Dewey, Selected Educational Writings*, red. F. Garforth, London 1966, s. 91.

31 J.E. Spencer, W.L. Thomas, *Cultural Geography*, Chichester 1969, s. 449.

Ponieważ – jak podkreślał Bereday – zasadniczym elementem charakteryzującym komparatystykę edukacyjną na tle innych dyscyplin naukowych okazują się jej geograficzne zorientowanie oraz analiza podobieństw i różnic w przestrzeni edukacyjnej, w rezultacie całkowicie uzasadnione jest traktowanie jej w kategoriach studiów opartych na geografii edukacji. Uczeni zajmujący się badaniami w tym obszarze powinni więc „zaprzestać poszukiwań Świętego Graala niezależności" i przyjąć do wiadomości, że metodologiczne fundamenty swojej dziedziny badań dzielą z geografami[32].

Taki punkt widzenia w oczywisty sposób wymaga uwzględnienia uwarunkowań politycznych charakterystycznych dla danego kraju czy regionu – stąd konieczność odwołania się do geografii politycznej wydaje się krokiem naturalnym. W pełni zasadne staje się więc spostrzeżenie Beredaya dotyczące genezy zjawiska polegającego na rosnącym poziomie zainteresowania porównywaniem systemów edukacyjnych. Tę tendencję należało łączyć z procesem kształtowania się i rozwoju europejskiej koncepcji państwa narodowego. Obydwa procesy prowadziły do stopniowego przewartościowania priorytetów rządzących. Przejawem tego zjawiska stało się zastąpienie dążenia do sprawowania kontroli nad poszczególnymi grupami ludności – dążeniem do przejęcia kontroli nad określonym terytorium. Ponieważ systemy edukacyjne mają służyć kształtowaniu narodowej przestrzeni, naturalną konsekwencją takiego podejścia stało się przypisanie tym systemom funkcji społecznej i kontroli politycznej, którą uznano za cel zasadniczy[33].

Jak zauważa Colin Brock, w badaniach nad edukacją musimy – po pierwsze – uświadomić sobie, że wszystko dzieje się w określonym miejscu i czasie. Jednak zarówno perspektywa czasowa, jak i przestrzenna były w pedagogice porównawczej raczej marginalizowane. Tymczasem zależność czasowo-przestrzenna ma dla zrozumienia procesów edukacyjnych na danym obszarze znaczenie kluczowe, gdyż w tych dwóch wymiarach zachodzą procesy kulturotwórcze i następuje dyfuzja innowacji. Edukacja jako zjawisko silnie warunkowane kulturowo, a także – jak już to zaznaczono – konotowane politycznie, nie może być wyrwane ze swych czasowo-przestrzennych ram[34].

Jeżeli zatem koncentrujemy uwagę na geograficznych uwarunkowaniach badań porównawczych w edukacji, warto odnieść się do skali, jaką należałoby w tym wypadku przyjąć. Bereday odwołuje się do poziomu kraju, choć pojawia się też propozycja badania obszarów odbiegających od tego kryterium, a wykazujących kulturową jednorodność. Analiza tego, czego uczy się w danym kraju młode pokolenie, w jakim

32 L. Fletcher, *Comparative Education*..., s. 353.

33 J.E. Spencer, W.L. Thomas, *Cultural*..., s. 449.

34 C. Brock, *Comparative Education and the Geographical Factor*, „Journal of International and Comparative Education" 2013, vol. 2, nr 1, s. 11.

duchu jest wychowywane, jakie wzorce postaw i zachowań są w tym procesie promowane, mogłaby okazać się także pomocna w kształtowaniu instrumentów politycznego, ekonomicznego czy kulturowego oddziaływania na to państwo. Co więcej, danemu systemowi kształcenia można przypisywać znaczenie wykraczające poza granice państwa, w którym ten system funkcjonuje. W konsekwencji fakty edukacyjne obserwowane w określonym kraju mogą zyskać jeszcze jeden, pozornie nieoczywisty wymiar: stać się przedmiotem zainteresowania służb dyplomatycznych, a przez to – odegrać rolę narzędzia kształtowania relacji międzynarodowych. Państwa i ich rządy mogą wykorzystywać to do budowania w świecie pożądanego wizerunku, a z kolei ich polityczni i ekonomiczni partnerzy, poprzez analizę edukacyjnych priorytetów czy założeń polityki oświatowej, mogą zrozumieć podłoże decyzji podejmowanych w wymiarze międzynarodowym oraz stanowisk zajmowanych wobec poszczególnych zagadnień. Zdaniem Beredaya gruntowna znajomość prawidłowości rządzących oświatą i wychowaniem w krajach takich jak Niemcy czy Japonia przed II wojną światową oraz lepsza dostępność informacji na ten temat pozwoliłaby Amerykanom, uczestniczącym w powojennym procesie reform systemów politycznych i społecznych tych państw, uniknąć szeregu wzajemnych nieporozumień i błędów, które zaistniały w toku wspomnianych działań[35].

Do przestrzennych uwarunkowań prowadzenia badań porównawczych w edukacji Bereday odnosi się również w aspekcie metod i technik, po jakie powinien sięgnąć badacz. W cytowanej pracy *Comparative Method in Education* autor zwraca uwagę na konieczność wyodrębnienia dwóch etapów. Pierwszym jest przeprowadzenie pogłębionej analizy konkretnego regionu (*area studies*), mającej charakter deskryptywny. Uwzględniamy więc tu geograficzny aspekt edukacji, co pozwala na zgromadzenie zróżnicowanych danych i informacji, sprowadzających się nie tylko do faktów i zjawisk oświatowych czy wychowawczych. Z punktu widzenia rzetelnego opracowania takiego studium Bereday za nieodzowne uważa spełnienie kilku warunków. Pierwszy to znajomość języka używanego na obszarze będącym przedmiotem studiów, drugi – zamieszkiwanie na badanym terenie, a ostatni – zachowanie w procesie obserwacji szczególnej ostrożności polegającej na tym, że badacz ma świadomość osobistego stosunku do przedmiotu badań, a jednocześnie jest w stanie go kontrolować[36].

Mimo że „plaga subiektywizmu" – jak to nazywa Bereday – trapi nauki społeczne od ich zarania, a ryzyko jej ulegania zawsze będzie istniało, to badacz może próbować je minimalizować[37]. Osiągnięciu tego celu sprzyjają uświadomienie sobie

35 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method…*, s. 5.

36 *Ibidem*, s. 10.

37 *Idem*, *Some Discussion of…*, s. 15.

przez badacza istnienia takiego rodzaju niebezpieczeństwa i gotowość akceptacji tego faktu. Jeżeli zatem bliższa jest mu postawa zaangażowania, wówczas powinien wskazać albo na idee, które uznaje za istotne z własnego punktu widzenia, albo na reprezentowany światopogląd. W tej sytuacji nie może jednak oczekiwać, że spotka się z ogólną akceptacją odbiorców, dlatego musi być przygotowany na konfrontację i polemikę z tymi, którzy wyrażają stanowisko odmienne[38].

Drugi po studium deskryptywnym etap pracy badawczej jest określany mianem analizy społecznej. W tej fazie – o charakterze eksplanacyjnym – uczony korzysta z metod i narzędzi stosowanych w innych dziedzinach nauk społecznych, a jego celem staje się zinterpretowanie danych uzyskanych na wcześniejszym etapie. Staje się to punktem wyjścia do formułowania porównań na poziomie międzynarodowym. W rezultacie eksplanacja może stać się czynnikiem inspirującym do podejmowania reform oświatowych, a także impulsem do zmiany, w odróżnieniu od deskrypcji, która odzwierciedla pewien określony stan rzeczy. Stąd możemy mówić o statycznym i dynamicznym aspekcie badań porównawczych w edukacji[39].

Poza znajomością języka danego kraju, którego system analizujemy, rolę niewątpliwie przydatną z punktu widzenia realizacji deskryptywnego etapu badań oraz istotną pod względem ich rzetelności odgrywa podróż do badanego miejsca – i możliwość przebywania na tym terenie. Bereday jednoznacznie wskazuje, że „z podróży płynie zrozumienie": podaje przykłady z historii cywilizacji i przywołuje XVIII-wieczną szlachetnie urodzoną młodzież angielską, misjonarzy docierających do Japonii epoki Meiji czy amerykańskich studentów mu współczesnych i korzystających z możliwości, jakie dawał im *gap year abroad*, będący swoistym rytuałem polegającym na przerwaniu nauki w celu podróży do krajów europejskich[40].

Taka podróż to coś więcej niż tylko dodatek do teoretycznych studiów na temat danego kraju i jego edukacji: to istotne życiowe doświadczenie, które – z jednej strony – zburzy uporządkowany i (być może) stereotypowy obraz kraju, jaki stworzył w swojej świadomości badacz czy student zajmujący się komparatystyką edukacyjną. Kontakt z żywą kulturą i odmiennym narodem może być także ożywczy i stanowić swego rodzaju objawienie pozwalające uświadomić sobie niebezpieczeństwa, jakie czyhają na kogoś, kto uważa się za eksperta w dziedzinie obcych systemów edukacyjnych. Tego rodzaju konfrontacja pozwala uprzytomnić sobie, że tak naprawdę niewiele wiemy. Dopóki pozostajemy w domu, podtrzymujemy poczu-

38 *Idem*, *Comparative Education and Ethnocentrism*, „International Review of Education" 1961, vol. 7, nr 1, s. 24–34.

39 P. Roselló, *Comparative Education as an Instrument of Planning*, „Comparative Education Review" 1960, vol. 4, nr 1, s. 3–4.

40 G.Z.F. Bereday, *Comparative Method*…, s. 143.

cie pewności co do własnych przekonań. Jednak nawet krótka wyprawa poza strefę komfortu może wprawić badacza w zdumienie, zasiać wątpliwości, przez które wiedzie droga do oświecenia.

Po drugie – sytuacja, w której badacz w określonym przedziale czasowym przebywa poza granicami własnego kraju, w obcym dla siebie miejscu, czasem bardzo odległym mu kulturowo, może skutkować poczuciem wyobcowania, nadmiernym dystansem, a przez to – brakiem zrozumienia dla kulturowych czy społecznych niuansów. Równie prawdopodobna jest sytuacja odwrotna: daleko idący stopień integracji z analizowanym środowiskiem, poczucie identyfikacji z regionem (krajem) czy nawiązanie więzi towarzyskich i przyjacielskich z przedstawicielami lokalnej społeczności. To z kolei budzi wątpliwości dotyczące zachowania przez badacza obiektywizmu niezbędnego zarówno w opisie obserwowanych faktów, jak i na etapie ich interpretacji oraz formułowania wniosków. Zintegrowanie się ze społecznością goszczącą i zżycie się z lokalną kulturą mogą sprawić, że badacz skoncentruje się na pozytywnych aspektach funkcjonowania życia społecznego, w tym – systemu edukacyjnego, a pominie odniesienia do zjawisk negatywnych czy słabości występujące na tym obszarze. Jedynym sposobem radzenia sobie z tymi przeszkodami jest oczywiście zachowanie postawy nacechowanej krytycyzmem i unikanie zaangażowania emocjonalnego. Może być utrudnione, jeśli weźmiemy pod uwagę, że o ile obiektywizm i racjonalne działania warunkują efektywność pracy naukowej, o tyle pierwiastek emocjonalny – w mniejszym czy większym stopniu – towarzyszy pracy badawczej, jak każdej innej aktywności podejmowanej przez człowieka.

Bereday odwołuje się przy tym do własnych doświadczeń badawczych: wspomina tygodniową podróż do Kolumbii, która uświadomiła mu zasadniczą różnicę między lekturą materiałów na temat danego kraju a zastaną sytuacją. Stanowi ona – z jednej strony – rezultat zafałszowywania obrazu przez rodzimych autorów opisujących system edukacyjny własnego kraju (pułapka etnocentryzmu), a z drugiej – błędnego interpretowania informacji przez zagranicznego odbiorcę. Taki niekorzystny zbieg okoliczności, bez weryfikowania uzyskanego obrazu oraz próby jego własnej interpretacji, okazuje się zasadniczym mankamentem procesu badawczego, zdolnym zniweczyć całość wysiłku włożonego przez akademika w te badania[41].

Podsumowanie

Rozważania nad statusem metodologicznym pedagogiki porównawczej prowadzą Beredaya do postawienia zasadniczego pytania: czemu mają służyć analizy w tym

41 *Ibidem*, s. 149–151.

obszarze. Bereday zwraca uwagę na praktyczny ich wymiar polegający na tym, że poszczególne narody mogą się od siebie uczyć. Powielanie rozwiązań, które okazały się korzystne w danym systemie, i unikanie błędów, jakie popełnili inni w kształtowaniu określonych rozwiązań, pozwala poszczególnym państwom efektywnie prowadzić swoją politykę oświatową i doskonalić w ten sposób szkolną rzeczywistość. Co więcej, dzięki badaniom porównawczym w edukacji jesteśmy w stanie lepiej poznać inne narody, a co za tym idzie – zrozumieć je i dzięki temu odrzucić istniejące uprzedzenia. Bereday jednocześnie podkreśla, że w ramach tego rodzaju analiz porównawczych możemy również lepiej poznać własny naród i nasze społeczeństwo. Badacz w swoich rozważaniach często posługiwał się metaforą edukacji jako lustra, w którym dana społeczność może się przejrzeć, aby dostrzec tam swoje kulturowe korzenie i uświadomić sobie głębię własnego dziedzictwa historycznego – zarówno w jego pozytywnych, jak i w negatywnych przejawach. Z tego punktu widzenia przyjęcie perspektywy geograficzno-politycznej w badaniach porównawczych w obszarze edukacji znajduje swoje uzasadnienie.

Bibliografia

Bereday G.Z.F., *Comparative Analysis in Education*, „Prospect" 1977, vol. 7, nr 4.

Bereday G.Z.F., *Comparative Education and Ethnocentrism*, „International Review of Education" 1961, vol. 7, nr 1.

Bereday G.Z.F., *Comparative Method in Education*, New York 1964.

Bereday G.Z.F., *Poles at Arnhem*, „The Times" 3.09.1946.

Bereday G.Z.F., *Professional Activities*, archiwum prywatne Krystyny Cornelii Bereday-Burnham, córki G.Z.F. Beredaya.

Bereday G.Z.F., *Some Discussion of Methods in Comparative Education*, „Comparative Education Review" 1957, vol. 1.

Bereday G.Z.F., *The Role of Wealth and Education in English Class Structure*, Cambridge MA, grudzień 1952 (niepublikowana praca doktorska).

Bereday G.Z.F., *Vita*, archiwum prywatne Krystyny Cornelii Bereday-Burnham.

Bereday G.Z.F., *Vita*, maj 1978, https://pk.tc.columbia.edu/item/Vita-George-Z.f.-Bereday--18022?fileId=22873 [dostęp: 18.08.2021].

Bereday-Burnham K.C., wywiad z Krystyną Cornelią Bereday–Burnham przeprowadziła Justyna Wojniak, Boston, wrzesień 2018.

Brock C., *Comparative Education and the Geographical Factor*, „Journal of International and Comparative Education" 2013, vol. 2, nr 1.

Consultant Contract Between United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Mr. George Z.F. Bereday, Paris 26.04.1971.

Cremin L., *Professor George Bereday,* „Comparative Education" 1984, vol. 20, nr 1.

Fletcher L., *Comparative Education: A Question of Identity*, „Comparative Education Review" 1974, vol. 18, nr 3.

Galbraith M., *Family Traces in the Business Directory, 1926 and 1930*, uncoveringjewishheritage.com/category/family/bereda/page/2/ [dostęp: 21.06.2019].

John Dewey, Selected Educational Writings, red. F. Garforth, London 1966.

Merriam Ch.E., *Charles E. Merriam's 'The Making of Citizens'*, New York 1966.

Nichol S., *University Professor Is 'Man of Many Worlds'*, „Palm Beach Times" 11.05.1979.

Noah H.J., Eckstein M.A., *Towards a Science of Comparative Education*, New York 1969.

Roselló P., *Comparative Education as an Instrument of Planning*, „Comparative Education Review" 1960, vol. 4, nr 1.

Rutherford J., *Geographic Methods and Economic Change*, [w:] *Readings in Geographical Education*, red. D.S. Biddle, Sydney 1968.

Sadler M.E., *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*, [w:] G.Z.F. Bereday, *Sir Michael Sadler's Study of Foreign Systems of Education*, „Comparative Education Review" 1964, vol. 7, nr 3.

Spencer J.E., Thomas W.L., *Cultural Geography*, Chichester 1969.

Ulich R., *The Education of Nations. A Comparison in Historical Perspectives*, Cambridge MA 1961.

Wojniak J., Post D., *George Z. F. Bereday*, [w:] *North American Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 20th Century Comparativists*, red. E.H. Epstein, London – New York 2019.

Олена Квас
Львівський національний університет імені Івана Франка

Педагогіка дитинства в сучасному освітньому просторі

Pedagogy of Childhood in the Modern Educational Space

The article deals with the research of childhood, that has its own dynamics, growing out of certain social and cultural contexts, forming more and more scientific-research directions. An interdisciplinary approach to childhood research is about an integrated methodology for examining the problems associated with the life of children and their protection, which shapes contemporary treatment of the child in context. This vision of childhood makes it possible to consider it as one of the priorities of public policy in many countries of the world. Studies of childhood problems in the modern social sciences are regarded often as a direction that largely lies in the traditional theorizing and recognition of a large number of ways of socially constructing and reconstructing childhood, depending on time and place, age and gender, ethnic and religious differences.

Keywords: child, childhood, childhood pedagogy, childhood research, modern educational space

Дослідження проблем, пов'язаних з дитиною та дитинством як окремими суспільними категоріями, завжди були і є контроверсійними. Схоже, що літератури (наукової, публіцистичної, художньої), яка присвячена цій проблемі, дуже багато. Досить значний масив джерелознавчої бази в мережі Інтернет. Дослідниками проблем, які пов'язані з дитиною і дитинством, є фахівці різних галузей: соціологи, медики, психологи, правники, політики, педагоги, учасники громадських і релігійних організацій тощо.

У своїх дослідженнях вони здебільшого акцентують увагу на загальновідомих фактах без відповідної типології, синтезу, висновків, механізмів реалізації соціальних, правових, освітніх програм захисту дитини й дитинства. Очевидно, що такий підхід зумовлює певний спротив з боку педагогічної спільноти. Адже дослідження дитинства досить розширене, багатовекторне.

Вони концентруються у великий міждисциплінарний сегмент, в якому містяться різні теоретичні напрями, концепції, моделі, зв'язки, пов'язані з дослідженням дитинства[1].

Зважаючи на все вищенаведене, сучасні дослідники повинні дати відповіді на декілька важливих питань. По-перше, як ставитися до праць з проблем дитинства, які були опубліковані у минулому, аби уникнути їхньої недооцінки. По-друге, як не піддатися деталізації під час вивчення джерелознавчого масиву праць з історії дитини та дитинства. Можливі два методологічні підходи. Можна взяти за основу структурний аналіз, який допомагає охопити значне дослідницьке поле з зазначеної проблематики, впорядкувавши його згідно з прийнятими аналітичними категоріями. Інший методологічний підхід полягає в зосередженні уваги на аналізі досліджень з проблеми дитинства у динамічному аналізі розвитку.

Перший підхід притаманний фундаментальним дослідженням з проблеми дитини та дитинства таких зарубіжних дослідників: М. дю Буа-Реймон, Г. Крюгер[2], Б. Сліверський[3] та ін. Праці цих авторів є своєрідним дискурсом проблем дитини й дитинства протягом розвитку людської цивілізації. З цих праць можна довідатись про теоретичні й методологічні контексти досліджень дитинства й дитиноцентризму (педоцентризму).

Очевидно, що за сформульованими питаннями може приховуватися певна метатеорія щодо ролі науки як динамічної та суспільної структури. Адже вона розвивається завдяки внутрішнім силам, які пов'язані з теорією, епістемологією, та зовнішнім, які можуть призвести до різних психологічних і соціологічних обґрунтувань. Розвиток науки не відбувається ні лінійним, ні накопичувальним способом. Йому властиві стрибкоподібні зміни, певні граничні переходи у межах різних наук. У дослідженнях часто виникають нові передумови, реінтерпретація понять, інші питання й інші відповіді на них. Старі теорії, концепції, стереотипи не просто відходять у минуле, але їх поглинають нові.

Внаслідок акумуляції результатів досліджень відбувається корекція і визначення їхнього напряму. Інтердисциплінарні переходи, притаманні суміжним гуманітарним наукам, призводять до появи нових акцептованих суспільством парадигм, до яких входять певні теорії, категорії, поняття, закономірності, появу яких можна зауважити через наукову революцію та через їхню еволюцію,

1 *Дитинство в Україні: права, гарантії, захист*, ред. В.І. Довженко, Київ, с. 290.

2 M. du Bois-Reymond, *Childhood Research, the Politics of Childhood and Children's Lives in Europe: An Introduction*, [в:] *Childhood in Europe*, ред. M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.H. Krüger, New York – Washington 2001.

3 B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, c. 240.

яка настала внаслідок суспільно-економічних і культурноосвітніх змін. Саме еволюційний підхід найтиповіший для досліджень з проблем дитинства. Адже вони виходять з певного типу мислення про дитину та її суспільну роль.

На це накладається й певна візія педагогіки та психології. Надзвичайно важливе значення для цих досліджень мають суспільна й виховна практика. Дитина й дитинство, з одного боку, перебувають у центрі уваги суспільства, а з іншого – в новітній історії є події, які створюють відповідний клімат для виокремлення досліджень з проблем дитини й дитинства в окремий науковий напрям. Сучасні дослідницькі підходи стосовно вивчення історії дитинства суттєво різняться, проте їхню основу становлять три основні групи. Перша – дослідження, які вивчають матеріальні умови сім'ї в різні історичні періоди1. Ці праці концентруються передусім на суспільно-економічних характеристиках сім'ї в різні історичні періоди.

Друга категорія – дослідження, які ґрунтуються на теорії Фройда[4]. Їхні авторами є історики психології, які намагаються реконструювати та зрозуміти емоційні та психологічні зміни у вихованні дітей через призму історичного досвіду. До третьої групи досліджень можна зачислити праці, які стосуються політичної та правової політики держави та суспільства з питань захисту дитинства. На зламі XX і XXI ст. все більше істориків намагається досліджувати дитинство через постмодерністичні теорії, зокрема, проблему значення дітей і дитинства для дорослих.

Стан дитинства перехідний та історично змінний. В різні історичні часи діти ставали активними учасниками суспільно-економічного розвитку. У XIX ст. дитячу працю активно використовували у промисловості та виробництві. Зокрема в Англії її навіть легалізували. Одначе історичний дискурс засвідчує досить тривале трактування дитини як особи нижчої суспільної ієрархії. В Ірландії досить часто „хлопцями" називають неодружених чоловіків, незважаючи на вік, якщо у них немає власної землі, тому що слово „хлопець" мало досить низький статус у суспільстві, в якому шлюб і спадковість визначали найважливіший соціальний поділ.

Поняття „дитина" засвідчувало не тільки фізіологічну незрілість, а й залежність, безсилість. Можемо констатувати, що термін „дитинство" зосереджується головно на стані буття дитиною, не стосуючись до окремо взятої дитини; він передбачає наявність відмінної, окремої, фундаментально іншої суспільної категорії – „дитинства". Ця категорія має значення лише в контексті взаємовідносин з дорослими. Дитинство тривалий час не мало чіткого змістовного визначення. В різних культурах воно мало різні дефініції.

4 А. Фрейд, *Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов*, СПб. 1997, с. 387.

У більшості європейських країн для юнаків перехід у стан дорослості зумовлювався початком самостійної трудової діяльності, тоді як у дівчат межею дорослості ставало заміжжя (або народження дитини), незважаючи на вік, коли це відбувалося. Для реконструкції культурно-символічних моделей дитинства та дитини, які існують у культурних традиціях різних народів, важливим є огляд історичних, етнографічних, соціологічних, психологічних джерел. Основою для інтерпретації фактів та явищ зі сфери дитинознавства у різних народів є етнографія.

Серед цих матеріалів особливо виділяються праці польського етнографа Г. Бігеляйзена[5] (1855–1934) *Мати і дитина в обрядах, віруваннях і звичаях народу польського* та українського етнографа М. Грушевського *Дитина у звичаях і віруваннях українського народу* з коментарями З. Кузелі[6]. Вони охоплюють широкий віковий діапазон: від вагітності до підліткового віку та мають компаративний характер. Г. Бігеляйзен розглядав етапи дитячого життя у різних народів і в різних культурах від найдавніших часів аж до початку XX ст. М. Грушевський опирався на матеріал (здебільшого зразки матеріальної культури), який зібрав у містечку Суботові та сусідніх слободах (південна Київщина).

За словами З. Кузелі[7], автор уперше в українській етнографії подивився на життя дитини як на окрему цілість і зібрав широкий матеріал, який охоплював не лише розвиток і зростання дитини від народження до парубочого віку, а й всі заходи перед приходом у світ, її парубочий і дівочий вік на початку статевої зрілості, її пісні, казки, малюнки тощо. Він не обмежився описуванням звичаїв та обрядів, але глянув глибше у душу немовляти та підлітка, у психологію родичів й оточення, серед якого зростало молоде покоління і дав дуже пластичний образ розвитку дитячого тіла й душі.

М. Грушевський першим намагався критично глянути на всі прояви дитячого життя, тому саме від цього дослідження можна датувати серйозні початки студій над дітьми. З. Кузеля так опрацював ці матеріали, що, за словами І. Франка,

> до кожного важнішого моменту у студіях над українською дитиною додавав або пояснення про етнологічні зв'язки сього моменту з міжнародними чи місцевими явищами в різних краях і у різних народів, або реєстри книжок,

5 H. Biegeleisen, *Matka i dziecko w obrzędach, wierzeniach i zwyczajach ludu polskiego*, Lwów 1927.

6 М. Грушевський, *Дитина в звичаях і віруваннях українського народа*, Львів 1906, t. 7, с. 1–220.

7 З. Кузеля, *Про студії над дітьми*, [в:] *Матеріяли до українсько-руської етнольогії*, t. 9, Львів 1907, с. XI–XXIII.

де говориться про такі самі явища. Таким способом зроблено все, що може дати сучасний стан науки для дослідження і вистудіювання тих явищ, таких многоважних для розуміння традиції і життєвих звичок народу[8].

Підходи до розуміння дитинства як педагогічної категорії змінилися тільки протягом останнього часу. Дитинство стали вважати правдоподібним конструктом (у якому досить часто уява переплітається з особистими спогадами). Цей конструкт репрезентував певну культуру, яка мала нівелювати відмінності між дітьми – статеві, національні, суспільні, фізичні тощо.

На думку деяких зарубіжних дослідників, конструювання дитинства має історичний характер, тому його варто розглядати як ідею про те, якими повинні бути діти, яке це має значення для дорослих через призму суспільноекономічних і культурно-освітніх змін[9]. Відтак зацікавлення дитиною та дитинством у науковому світі має свою довготривалу історію. Однак тільки реформаторський рух „нового виховання", який виник на зламі XIX та XX ст., увиразнив весь потенціал внутрішніх сил дитини. На думку відомого шведського педагога Е. Кей[10], дитина у XX ст. повинна була врятувати світ, звільнити людство від воєн, насильства та збудувати рай на землі. Ключем до цього міфічного світу повинна була стати наука. Багато видатних вчених – педагогів, психологів, лікарів, – активно працювали в лабораторіях Бельгії, Швейцарії, Франції, Німеччини над тим, щоб завдяки науковим методам виховати дитину, вільну від будь-яких людських слабостей. Дитина опинилася у центрі зацікавлень суспільства, її проблеми почали активно обговорювати у суспільстві. Це була зовсім інша, ніж раніше, дитина.

Видатний педагог XX ст. Януш Корчак про цей період сказав: „...раптом тієї дитини зробилося багато". Науковці досить часто називають початок XX ст. „коперниківським переворотом у педагогіці". Саме в цей період дослідження проблем дитинства вийшли на перший план у педагогічній науці. У них вже не йшлося тільки про дисципліну, обов'язки дитини, учня. Увагу вчених, батьків, педагогів привертали передусім такі проблеми: розвиток дитини, її мислення і творчість.

На початку XX ст. виявилась нова якість зацікавлень до дитини з боку дорослого суспільства – її розвиток. Нове виховання відкривало дитину,

8 І. Франко, *Дитина в звичаях і віруваннях українського народу (рецензія)*, [в:] *Зібрання творів: у 50-ти томах*, І. Франко, Київ 1976–1986.

9 Ф. Арьес, *Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке*, пер. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева, Екатеринбург 1999.

10 E. Key, *Stulecie dziecka*, пер. I. Mszczeńska, Warszawa 2005.

обґрунтовувало необхідність її розвитку, шукало психологічних ключів до пізнання людини та засобів її керування. Дитина набула рис людяності, отримавши право бути тим, ким є, право на повагу до себе. Вона перестала бути людською вартістю, на яку звертали увагу тільки у майбутньому, дорослому житті. Дитинство не було вже тільки періодом, який передував дорослості. Дитина з'явилася у суспільному просторі з різними атрибутами дитячого світу: дитяча література, дитяча культура, дитячий одяг та ін.

Рух „нового виховання", як і багато видатних педагогів міжвоєнної доби, Януш Корчак, Марія Монтессорі, Овідій Декролі, Селестен Френе, Елен Кей, Софія Русова, Станіслав Шацький та інші, зробили все можливе для того, щоб світ дорослих не тільки сприйняв дитину, а й шанував і цінував її з усіма сильними та слабкими сторонами. Дитина повинна була отримати гідність, повагу та права. Ставши осердям, центром сімейного та суспільного життя, дитина повинна була не тільки освітлювати буденність щоденного життя, але й давати надію на створення кращого світу через дитину, навколо дитини[11].

Ці перші дослідження дитинства досить часто ґрунтувалися на наївному сієнтизмі. Прості засоби діагностики, вимірювання розвитку мислення та мови повинні були відкрити таємні закономірності розвитку дитини. Біхевіоризм, нова психологія розвитку захоплювали і давали надію на наукові методи виховання. Віра в науку перемішувалася з різними міфами про дитину, батьків, сім'ю. Більше уваги акцентувалося на значенні біологічних і психологічних чинників у розвитку дитини. Цей розвиток набув більшого динамізму й еластичності. У згаданий період досить поширеною була віра в те, що завдяки відповідним методам розвиток дитини можна спрямувати у таке русло, яке дасть змогу людині у майбутньому позбутися своїх слабкостей.

Педагогічна течія „нового виховання" за своїм змістом була досить розмаїтою, де співіснували різні виховні ідеології, концепції, системи. Досить часто недооцінювали значення суспільних чинників, деформувалася роль духовної сфери та релігійного виховання дітей. З одного боку, виховання стало прагматичнішим і методичнішим, а з іншого – можна було спостерігати своєрідний романтизм, коли бажане видавали за дійсне і не було наукового обґрунтування, не підтверджувалося педагогічною практикою. Нове виховання відкривало дитину й дитинство.

Дитина стала зіркою у суспільній свідомості, але це була самотня зірка. Адже досить мало уваги приділялося сім'ї, матері, вчителеві. Педоцентризм не лише цінував, а й переоцінював можливості та значення дитини, вибудовував

11 B. Smolińska–Theiss, *Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem*, [в:] *Stulecie dziecka – blaski i cienie*, ред. J. Wilk, Lublin 2003, c. 240.

необґрунтовані міфи та візії. Економічна криза 30-х років XX ст. та Друга світова війна розвіяли ці міфи. Дитина перестала бути центром суспільної уваги суспільства. Вона стала сиротою, жертвою насильства, знаряддям винищення цілих народів.

У другій половині XX ст. проблеми дитинства й дитини знову сфокусувалися у центрі уваги суспільства в контексті студентських рухів і революцій 60-х років, які відбулися у західних університетах. Ці молодіжні виступи протесту були також наступом на закостенілі традиційні інституції: школу, сім'ю, церкву. В центрі критики опинилася й педагогіка, особливо західноєвропейська соціальна педагогіка. Альтернативою для домінуючих перед цим владних освітніх інституцій була емансипація різних суспільних груп і суспільних меншостей. До них належали, зокрема, жінки і діти. Дитина знов опинилася в центрі уваги педагогів, батьків, суспільних діячів. Емансипаційні зміни суттєво вплинули на діяльність університетів, державних і громадських освітніх інституцій, та на саму педагогіку. Емансипація відкидала дидактичний формалізм, заперечувала домінування різноманітних статистичних досліджень з проблем виховання Крім того, проблеми дитинства опинилися в центрі уваги суспільства.

Дослідження дитинства знову актуалізувалися. Нового змісту набули компаративістичні дослідження у Європі та в Америці. Тематика дитинства в суспільно-політичному та культурному контексті сформулювала нові питання, які були новаторськими та цікавими. Проте ці ідеї не завжди доходили до науковців і педагогічної громадськості в Україні, якщо й потрапляли, то через призму критичних праць, в яких домінувала ідеологічна складова. Не можна говорити про те, що вітчизняні науковці не мали жодної можливості ознайомитися з педагогічними дослідженнями, які проводили в Західній Європі; йдеться про брак розуміння тих суспільних процесів і явищ, які сколихнули західний світ у 60-х роках XX ст. Адже вони належали до суспільних теорій іншого середовища, які репрезентували інший методологічний парадигмат.

Молодіжні протести 60-х років збіглися з критикою існуючої до того часу емпіричної педагогіки. Традиційним статистичним дослідженням ставили у провину служіння тільки провладним інтересам. Крім того, ці дослідження мали низький рівень практичного застосування. Альтернативою емпіричної педагогіки стала емансипаційна педагогіка (лат. емансипація – звільнення сина з-під влади батька), яка виникла у німецькій педагогіці як складова критичної теорії (Франкфуртська школа). Представники цієї школи виступали за критичний аналіз суспільних основ теорії виховання, зокрема стосовно тих залежностей і суперечностей, які гальмували розвиток молодого покоління.

В цей період у західних країнах з'явилися альтернативні школи, професори, журналісти, митці тощо. Іншою альтернативною суспільною теорією 60-х років була теорія щоденності (нім. Alltagstheorie), в основі якої були такі методи дослідження: герменевтичний та етнометодологічний аналіз педагогічних явищ. Обидва альтернативні напрями стали базовими в антипозитивістичному переломі, в гуманітарних науках у Західній Європі. Вони стали основою ренесансу досліджень з проблем дитинства, які значно активізувались у 80-х роках XX ст. у західноєвропейських країнах. Фундаментальною категорією цих досліджень став «дитячий світ» як окрема суспільна форма. У цих дослідженнях увага зосереджена на феноменології. Завдяки їй дослідження з проблем дитинства повинні були набути практичності, природності, зв'язку з життям.

Суспільні трансформації, методологічні й парадигмальні зміни призвели до виокремлення нової аналітичної категорії, якою стало дитинство. Водночас дитинство втратило свою психологічну виразненість, як це було у часах „нового виховання". На перший план у 80-ті роки виходять суспільно-культурні та історичні аспекти дитинства. Така зміна акцентів у наукових дослідженнях з проблем дитинства була невипадковою. Саме в цей період у гуманістичних науках Західної Європи домінуючу роль почала відігравати французька школа історичної соціології. Особливу увагу звертали на розвиток людини, й дитини зокрема. Згідно з традицією цієї школи Середньовіччя почали розглядати як колиску сучасного суспільства. Найбільш фундаментальна праця цього періоду – *Історія дитинства* Філіпа Аріеса (відомий французький вчений-соціолог). В перекладі з французької мови на українську називається так: *Дитина і сімейне життя у давні часи*, хоча у перекладах іншими мовами (англійською, російською, польською) називається *Історія дитинства* (*L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* 1973).

Автор першим зробив висновок про те, що категорія дитинства має не лише біологічний (природний) характер, а й суспільний та історичний. У своїй праці він доводив, що підходи до трактування дітей були різними в різні історичні періоди, відповідно, змінним ставало і поняття дитинства. Ф. Аріес вважав, що в Середні віки між дорослими та дітьми не було великої різниці. Дітей частіше трактували як малих дорослих. Дорослих щодо фізичного розвитку, а не формування окремої особистості, яка творила особливу суспільну (вікову) групу.

У своєму дослідженні Ф. Аріес зробив висновок про те, що дитинство не змінювалося. Змінювався культурний образ дитинства та його місце в сім'ї, школі, суспільстві. Надзвичайно важливим елементом цієї зміни стало поширення освіти та тісний зв'язок дитинства зі школою. Вчений був переконаний, що дитинство є твором культури. Саме культура відкрила та створила образ дитини.

Праця Ф. Арієса мала значний вплив на формування серед істориків, педагогів, психологів, соціологів нового способу мислення про дитинство. Історики переконані, що на розвиток сім'ї та її виховні ідеали у XVI ст. вплинули реформаційні рухи у католицькій церкві та формування нових капіталістичних суспільно-економічних відносин. Саме в цей час руйнується феодальний лад у більшості європейських країн. Нові релігійні вірування (протестантизм) активно почали впливати на мислення людей про світ, наукові та технічні відкриття призвели до значних змін у культурі. Виявилась різниця між родинами різних класових груп, між умовами їхнього життя та ставлення до дітей.

Деякі представники „нового виховання" (О. Декролі, Д. Демолен) вважали, що до початків нового трактування європейського виховання у XVI ст. причетна революція, яка простежувалась у підходах до виховання дитини та її опіки через призму протестантизму. Протестантська доктрина зобов'язувала пасторів, крім релігійної діяльності, провадити ще й навчальну діяльність серед своєї пастви. Це стосувалось дітей і дорослих. Протестантизм акцентував увагу суспільства на необхідності не лише вірити в Бога, а й жити згідно з його заповідями. Батьків закликали щоденно опікуватись дітьми, виховувати й навчати згідно з християнською мораллю. Радикальні напрями протестантизму – кальвінізм, пуританство – вимагали від батьків суворості до їхніх дітей. Будь-який непослух дітей трактували як порушення релігійних норм.

Це стосувалося і дитячих ігор. Все це дало підстави представникам історичної психології (Маус, Полок) розглядати суспільні зміни у XVI ст. як такі, що привнесли багато негативу для виховання дітей і дитинства. Надзвичайно цінною для об'єктивного вивчення дискурсу дитинства є дитяча матеріальна культура (забавки, одяг, дитячі речі, дитяча література, присвячені дітям мистецькі твори тощо) різних історичних періодів. Вивчаючи її довідуємось, що саме хлопчиків у перше визнали „дітьми", адже саме завдяки їм у XVI ст. розпочався активний розвиток шкільництва. До сьомого року життя хлопчики та дівчатка носили однаковий одяг – довгі сорочки (спіднички), без будь-якої білизни. Тільки з семи років хлопчиків починали одягати в штанці, й від цього часу їхній одяг ставав цілком відмінним від одягу дівчат. Більшість досліджень з проблем історичного розвитку дитинства у Європі пов'язані саме з хлопчиками. Це пояснюється тим, що у Європі активніше розвивався середній клас, який суттєво відрізнявся від аристократії. Змінювалася й візія стосовно родини та її ідеології, яка зі своїм розвитком все більше диференціювала нові відмінності між чоловіками та жінками, хлопцями та дівчатами, дорослими та дітьми, родиною та зовнішнім світом. Родинний дім перейшов в опозицію до професійної діяльності поза його стінами. Водночас стало розвиватись

нове розуміння родинної ієрархічності, згідно з яким жінки та діти все більше ставали залежними від своїх батьків і чоловіків.

Концепт дитинства, на думку Ф. Арієса, в історичному розвитку тривалий час приховував існуючий суспільний поділ з огляду на стать і класову групу. З часом термін „дитинство" став передбачати рівність всіх категорій дитинства незалежно від релігійних, суспільних, економічних, культурних, національних чи інших особливостей. Значний вклад у сучасне розуміння дитинства у другій половині XX ст. зробили психологія та соціологія. Загалом психологічні студії концентрувалися на дитячій особистості, тоді як соціологів цікавили діти як суспільна група. На початку XX ст. парадигма дослідження дитини визначала психологія розвитку. Дитинство розглядали як підготовку до дорослості.

У процесі цієї підготовки від стадії дитинства до стадії дорослості діти включаються у процес розвитку, завдяки якому стають на шлях до раціональної суб'єктивності. Засадничими ідеями психології розвитку були переконання у природності дитинства та необхідності розвитку конструктивних змін, які сприяють дозріванню дитини. З огляду на це поступово вибудовувалась концепція дитини як частково розумової особи або особи, яка розвивається розумово. На думку видатного психолога Ж. Піаже, „психологію розвитку можна трактувати як дослідження розвитку розумових функцій у кінцевій стадії". Іншими словами, психологія розвитку передбачає використання дитячої психології для розв'язання загальнопсихологічних проблем[12].

Психологію розвитку дитини здебільшого репрезентують три теорії. До першої групи входять еволюційні теорії розвитку, які враховують, що поведінка людини є результатом діяльності тих самих еволюційних сил, які сформували поведінку тварин. У теорії еволюційного розвитку досить часто як приклад наводять поведінку тварин, у яких молоде потомство проходить певні критичні етапи, що настають одразу після народження, коли у них формується зв'язок з матір'ю.

Інша група теорій психологічного розвитку дитини представлена теоріями психодинамічного розвитку, основою якого є праці Зигмунда Фройда. Фройд основою людської поведінки також вважав біологічну складову. Згідно з його теорією дитинство складається з послідовно запрограмованих біологічних стадій розвитку, кожну з яких треба пройти, щоб перейти до іншої. Тільки свідоме виконання вимог кожної зі стадій забезпечує дитині досягнення повної зрілості у дорослому віці. Будь-які розлади, які виникають на зазначених стадіях, можуть призвести до „фіксації" (затримання на етапі розвитку) особи,

12 J. Piaget, *Psychology and Epistemology*, Harmondsworth 1972, c. 32.

яка розвивається. Це може ускладнити успішну підготовку до дорослого віку. Третя група теорій, яка досить презентабельна серед теорій психології розвитку, стосується пізнавального розвитку. Представники цих теорій здебільшого беруть за основу ідеї видатного психолога Жана Піаже про те, що всі стадії, через які повинна пройти дитина, пов'язані з розвитком її мислення та способом пізнання світу.

На думку Піаже, діти зовсім не такі як дорослі, вони мислять по-іншому. Вони не розуміють ідей і понять, які для дорослих звичні й очевидні. Спільним для всіх теорій психологічного розвитку дитини є визначення дитини як істоти: – позбавленої дієздатності, притаманної дорослим, самостійності, раціональності та відповідальності; – психологічно та емоційно залежної; – залежної від життєвого досвіду, брак якого перешкоджає правильному розвитку дитини. Досить поширеним у сучасному західному суспільстві при розв'язанні проблем, пов'язаних з дитинством, є дискурс [13] дитячих проблем, – „дискурс потреб". Він однаково належить до дітей, і до молоді, з тією лише різницею, що стосовно молоді він стає „дискурсом проблемності".

Розглядаючи дітей і молодь як „тих, що потребують", суспільство формує у них очікування того, що дорослі повинні ними опікуватись через примат їхніх потреб. Отож, необхідність „розв'язання проблем", які виникають через потреби дітей і молоді, призводить до трактування їх буцімто вони самі були „проблемами", які потребують „розв'язання".

Соціокультурні підходи до вивчення проблем дитинства були предметом тривалих дискусій. Особливо активними були представники школи, яка називалась новою соціологією дитинства (А. Джеймс, А. Проут). Вони вважали, що дитяча незрілість це біологічний факт, але спосіб розуміння цього факту і значення, яке йому надається, є уже фактом культурним[14].

А. Джеймс і А. Проут, проаналізувавши більшість досліджень, присвячених проблемі дитинства, сформулювали парадигму цих досліджень. Визначальні риси цієї парадигми такі: – розуміння дитинства як суспільного конструкту; – трактування дитинства як змінної категорії; – необхідність проведення окремих студій із проблем, пов'язаних із дітьми та їхньою культурою з урахуванням їхньої специфіки; – визнання дітей активними суб'єктами суспільних процесів.

У межах соціології, психології, етнографії проблеми дитинства стали предметом зацікавлень І. Кона[15]. Вважаючи, що багатогранність дитинства

13 J. Bowlby, *Attachment and Loss*, t. 1, London 1969.

14 A. James, *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London 1997, c. 7.

15 И. Кон, *Социологическая психология*, Москва – Воронеж 1999.

потребує багатовимірного дослідження, образи дитинства варто, на думку вченого, розглядати: – естетично – як демонстрацію можливостей того чи іншого художнього напряму, стилю „романтична дитина" на відміну від „просвітницької"; – соціологічно – як відображення класових, станових, екологічних та інших особливостей стилю життя та виховання; „міське" дитинство – на відміну від „сільського", „селянське" – на відміну від „поміщицького", „буржуазне" – на відміну від „пролетарського"; – психологічно – образи дитинства як втілення різних психологічних, особистісних типів; – ідеологічно – зацікавлення дитинством найяскравіше зображене у тих письменників, які найбільше віддані ідеї давнини, ґрунту, патріархального укладу; – біографічно – як відображення індивідуальних рис характеру та біографії автора; – історично – еволюція образів дитинства та реального становища дітей від XVIII до XX ст; – етнологічно – „північноамериканське дитинство" – на відміну від „мексиканського" чи „німецького"[16].

Світовий конгрес дитинства, великомасштабні наукові конференції були чудовою нагодою для підбиття підсумків різних заходів і досліджень, пов'язаних з дитиною й дитинством. Можна виділити головне підґрунтя цих досліджень, засадничі ідеї якого полягали у тому, що: 1) дитинство стало суспільною категорією; 2) дитинство є важливим чинником, який урізноманітнює суспільні процеси; 3) дитячий світ і дитячі відносини мають свою специфіку й потребують спеціального методологічного підходу; 4) діти є активними конструкторами власного життя.

Сучасні педагоги, зокрема Єнс Квортруп[17], звертають увагу на досить поширені останнім часом парадигмати дослідницьких студій дитинства, які відображені у різних типах досліджень. На першому місці перебувають порівняльні дослідження. Вони показують дитинство у різних часових і територіальних перспективах. Серед них досить розвинутими, зокрема на Заході, є дослідження історії дитинства та етнопедагогічні засади виховання дитини у різних країнах, культурах і цивілізаціях. До другого типу належать студії над біографією (життям) й соціалізацією дитини й дорослого. Дослідження цього типу мають здебільшого теоретичну спрямованість. Вони стосуються психологічних теорій розвитку людини протягом усього життя, в якому зосереджується дитячий і дорослий досвід життєвого періоду. В цьому випадку поєднуються елементи дитячої соціології з освітою дорослих, аналізуються зв'язки між шкільним життям дитини та

16 *Ibidem*, с. 436.

17 J. Quortrup, *Soziale Definition der Kindheit*, [в:] *Handbuch der Kindheitsforschung*, ред. M. Markefka, B. Nauck, Luchterhand 1993, с. 121.

її майбутніми професійними суспільними ролями. В іншій перспективі біографічні дослідження стосуються й екологічних теорій розвитку дитини. Життя людини проектується на пересічній вертикальній біографічній (життєвій) і горизонтальній осі, яка ілюструє життєве середовище або так звану екологічну нішу.

Третій тип досліджень дитинства, поряд з біографічним та історичним аналізом, перебуває на пограниччі педагогіки, соціальної роботи та суспільної політики. Сюди належать різні соціологічні опитування, рапорти, регіональні й міжнародні програми, які стосуються соціального становища дитини, умови її життя та правового статусу. Здебільшого ці дослідження спрямовані на те, щоб сформувати ефективну політику влади щодо проблеми дитини й дитинства. Зокрема, першочерговим завданням цих досліджень стала розробка індексу людського розвитку та способів розв'язання соціальних проблем, пов'язаних з дітьми і дитинством.

Педагоги зосереджують увагу найперше на інтерпретаціях суті виховання. Розглядаються три моделі, які окреслюють відносини між концепцією дитини й виховними завданнями. Перша так звана модель дефіцитів, яка концентрується на тому, чого дитині бракує, чого ще немає, або що очікується. Друга – модель рівності, спільноти, партнерства та діалогу дорослого з дитиною. Ця рівність є одночасно взаємним обміном почуттями, знаннями, досвідом між дітьми та дорослими. Складно говорити про симетричність цих відносин, але кожен з учасників є у ній суб'єктом. Третя модель – відірвана від світу дорослих. Дитина є автономною. Її розвиток – це результат її власних планів, виборів і дій. Інколи цю модель ще називають самовихованням або самосоціалізацією.

Отже, можемо констатувати, що зі зміною моделі дитини та дитинства змінюються концепції та методи виховання. Змінюється також виховна практика, методологія дослідження, а також різні наративи дитинства. Які перспективи майбутніх дослідницьких студій з проблем дитини і дитинства? Зазнає змін найперше сам суб'єкт досліджень. Адже це вже не тільки дитина – людина, людська особистість, яку розглядають з філософської, релігійної чи психологопедагогічної перспективи. Це не тільки творча, активна дитина, це також суспільно-культурна категорія – дитинство. Сучасні дослідження зорієнтовані на дітей як суспільну групу, чи суспільну меншість.

З одного боку, ця генерація характеризується певним спільним досвідом і цінностями, а з іншого – вона не є однорідною. Діти, так само як і дорослі, є суспільною групою. Не існує абстрактних дітей. Є хлопчики, дівчатка, бідні, багаті, сільські, міські, хворі, здорові, діти мігрантів, безпритульні. Кожна з цих груп має свої проблеми, власно вибудовує своє життя та планує майбутнє. Дитинство поступово втрачає міфологічний образ. Діти все більше

позбуваються захисту і привілеїв. Дитинство перестає бути періодом, який передує дорослості. Діти інтегруються в дорослі структури і мають у них свої завдання: будують власне життя, використовують різні засоби у сім'ї та в середовищі, в якому живуть, пізнають наслідки власних дій, вчаться відповідальності. У них стає все менше дитинства і більше громадянськості. Змінюється простір дитинства. Сучасну дитину бачимо все більше не тільки вдома, у сім'ї, а й у публічній сфері. Зокрема в політиці, економіці, релігії, культурі тощо. З одного боку, ця публічна сфера стала відкритою для дітей, а з іншого – дослідники дитинства звертають увагу на те, що дитина у цій сфері поводиться як доросла людина, дорослий споживач, дорослий пасажир і т. д. Одначе для дітей існує й призначена тільки для них публічна сфера, яка відокремлена від світу дорослих.

Ця сфера створена тільки для них, вона має притаманні тільки їй норми та правила. Такою інституцією є школа. Сучасне дитинство все більше переміщується з сім'ї в бік школи. Загалом школа залишається традиційною, консервативною інституцією, яка не схильна до швидких змін у системі навчання та виховання. Це може видаватися парадоксальним явищем, але цей консерватизм одночасно можна трактувати як сильний бік школи. Саме завдяки йому школа протягом тривалого часу здатна зберігати свій типовий характер, клімат, суспільну ієрархію стосунків, притаманних учням і вчителям. Школа культивує традиційний характер дитинства, стає його фундаментом. Саме школа разом з сім'єю залишаються найважливішими інституціями, які опікуються проблемами дитини й дитинства. Змінюється також час дитини та дитинства. Це стосується історичного та реального часу. Абстрактна, глобальна дитина живе у світі необмежених можливостей.

Нові медіа, візуалізація образів допомагають дитині досить легко пересувати часовий вектор. З іншого боку, конкретна дитина належить до певної культури та певного часу. Це може бути дитина, яка пережила війну, кризу, гуманітарну чи економічну катастрофу тощо. Не можна зрозуміти дитинство поза його часовим контекстом. Змінюється вікова періодизація дитинства. Традиційне дитинство трактували через призму психологічних категорій. Воно належало до етапів розвитку дитини. Підлітковий період вважали закінченням дитинства. Після нього наставав етап молодості. Проте у сучасних педагогічних дослідженнях є ще одна категорія суспільного віку: 9–11 років – період входження дитини до суспільного життя. Останнім часом європейські програми, заходи Ради Європи, ЮНЕСКО, які спрямовані на суспільну політику стосовно дитини та дитинства, акцентують увагу на протилежних вікових межах дитинства.

Особлива увага зосереджена на періоді, який пов'язаний з народженням дитини та першими місяцями її життя, а також на пізньому дитинстві на межі

переходу до дорослості (у цьому випадку дитинство трактують як соціальний статус осіб, залежних від сім'ї). Обидва періоди дитинства, найбільш ранній і найбільш пізній, привертають увагу сучасних дослідників. Перший з них пов'язаний із європейськими програмами позитивного батьківства, натомість інший відображає найактуальніші риси сучасного дитинства. У ньому простежується автономія дітей, їхні проекти та плани на майбутнє, формується власний світогляд. У пізньому дитинстві увагу дослідників привертають такі проблеми: соціалізація сім'ї, адаптація молодої людини у соціум через творення власного життя та внесення індивідуального й колективного вкладу у суспільні зміни.

Можна дискутувати стосовно того, як чергові зміни та переломні етапи людського буття відображають погляд щодо наявності дітей у процесах суспільного розвитку та їхня участь у всьому, що робиться для дітей і заради дітей. Можуть також виникати питання щодо наявності цих тенденцій у наукових дослідженнях та академічних дискурсах дитинства. Однак найскладнішим завданням залишається з'ясування того, наскільки ці переломні етапи, зміни й тенденції належать до цього вибраного дослідницького поля, наскільки вони відображають і характеризують закономірності розвитку суспільних наук і парадигмальні зміни в вихованні.

Література

Арьес Ф., *Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке*, пер. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева, Екатеринбург 1999.

Biegeleisen H., *Matka i dziecko w obrzędach, wierzeniach i zwyczajach ludu polskiego*, Lwów 1927.

Bowlby J., *Attachment and Loss*, t. 1, London 1969.

Дитина у звичаях і віруваннях українського народу: матеріали з полудневої Київщини, зібрав Мр. Г. обробив др. Зенон Кузеля, [в:] *Матеріяли до українсько-руської етнольоґії*, t. 8, Львів 1906.

Дитинство в Україні: права, гарантії, захист, ред. В.І. Довженко, Київ 1998.

Du Bois-Reymond M., *Childhood Research, the Politics of Childhood and Children's Lives in Europe: An Introduction*, [в:] *Childhood in Europe*, ред. M. du Bois-Reymond, H. Sünker, H.H. Krüger, New York – Washington 2001.

Франко І., *Дитина в звичаях і віруваннях українського народу (рецензія)*, [в:] *Зібрання творів: у 50-ти томах*, Київ 1976–1986.

Фрейд А., *Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов*, СПб. 1997.

James A., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London 1997.

Key E., *Stulecie dziecka*, пер. I. Mszczeńska, Warszawa 2005.
Кон И., *Социологическая психология*, Москва – Воронеж 1999.
Кузеля З., *Про студії над дітьми*, [в:] *Матеріяли до українсько-руської етнольоґії*, t. 9, Львів 1907.
Piaget J., *Psychology and Epistemology*, Harmondsworth 1972.
Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.
Quortrup J., *Soziale Definition der Kindheit*, [w:] *Handbuch der Kindheitsforschung*, ред. M. Markefka, B. Nauck, Luchterhand 1993.

Anna Haratyk
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0003-1641-6871

Bacówka i hala jako miejsce edukacji zawodowej i kulturowej na Podhalu

Shepard's Hut and Mountain Pasture as a Place of Professional and Cultural Education in Podhale

Former pastoral life, for a part of the year, took place in the mountain pastures. The center of this life was a mountain hut – shepherd's hut. This was the main place of operation of the head shepherd and the senior shepherd. The hut not only fulfilled a role of a dairy production place, but was also a kind of grazing 'command center' which not everyone had access to. For shepherds and young boys in training (in Polish highlander dialect, *honielnik*), the hut together with the pasture became also a place of education. They gathered there for meals and evening meetings (in Polish highlander dialect, *posiady*). In the hut, they could hear what tasks awaited them the next day, get tips and advice about grazing and milking sheep, and listen to informative parables, legends, anecdotes and stories from pastoral life. Passing such informative wisdom was done by the one who was considered the greatest authority in this field, i.e. head shepherd.

In the hut, all young shepherds learned history, traditions, customs, culture, gained knowledge about pastoral life and surrounding nature, etc. Head shepherd played a role of a master in pastoral arts, trained in shepherd's crafts, raised the boys – the youngest ones in particular, but he was also a moral authority for the older ones. He passed the traditional pastoral culture to next generations, shaped their attachment to tradition and custom. He taught honest and systematic work, perseverance, and compliance with all applicable rules. This knowledge was transmitted through verbal training, imitation and practical participation in professional activities. Creation of such methods was influenced by long-lasting illiteracy of highlanders and lack of possibility to use other teaching methods.

The article presents the specificity of shepherd's profession, depicts historic ways of training for shepherding, taking into account subsequent stages of practical vocational education. The place of education and work of the Tatra

shepherds is also characterized. Changes taking place nowadays in both preparation for the profession and in working conditions is also investigated. The impact of these changes and the elimination of shepherding on the natural environment of the Tatra Mountains is emphasized. The article mentions the role of introduction of so-called 'cultural grazing' in the Tatra National Park, which is supposed to preserve dying pastoral traditions and make them known to the general public visiting the Tatras for touristic purposes. Head shepherds who undertook cultural grazing try to refer to the old customs and pastoral traditions, and the shepherd's huts once again becames a home for shepherds and a place of production of dairy products from milk obtained during grazing. Unfortunately, due to the lack of shepherds willing to work in primitive comfort-deprived conditions, the traditional professional structure of this group and systematic education of young generations in the hut dwindled.

In modern times, there are precious little people willing to shepherd in the wild pastures. While you can still find real head shepherds, cultivating traditions and performing the aforementioned cultural grazing in the few Tatra pastures, there are no people willing to perform the function of a shepherd's assistant (in highlander dialect, *juhas*). The shepherding functions of under-shepherd, shepherd-in-training, ram shepherd and ox shepherd disappeared completely. Head shepherds seek in vain for young candidates for their assistants and successors, and often turn to women – usually wives and daughters – for help in milk processing and cheese production, deviating entirely from traditions and ancient customs that limited women's entry into pastures and huts. The conditions for acquiring professional qualifications have also changed. In accordance with existing regulations, preparation for the shepherd's profession takes place not during long-term training under a supervision of experienced shepherds, but on professional courses complemented by practice on a farm.

Keywords: shepherd's hut, pasture, shepherding, professional education, Podhale, Tatra Mountains

Pasterstwo na Podhalu rozwinęło się za sprawą specyficznych warunków gospodarczych, występujących na tym terenie. Słabej jakości gleba, klimat niesprzyjający rolnictwu, niski poziom kultury rolnej oraz przeludnienie przyczyniły się do poszukiwania alternatywnych źródeł pożywienia i dochodów przez tamtejszą ludność. Jedną z podstawowych form utrzymania stała się hodowla owiec i krów. Jednak przeznaczanie każdego kawałka ziemi, nawet najmniejszego, pod mizerne uprawy rolne wpływało na brak pastwisk i pociągnęło za sobą konieczność sezonowych wę-

drówek na tereny górskie w poszukiwaniu miejsc nadających się pod wypas zwierząt domowych[1].

Trudno jednoznacznie określić, kiedy to najstarsze zajęcie górali pojawiło się na terenie Karpat. Pierwsi pasterze docierający w góry prawdopodobnie prowadzili koczowniczy tryb życia, a osiedlenia na szerszą skalę rozpoczęli Wołosi na przełomie XIV i XV w. To oni w znacznej części pozostawili po sobie starą tradycję pasterską, zwyczaje, obyczaje i gospodarkę, którą rozwijali na wysoko położonych górskich halach[2]. W szałasach mieszkali, jak podawał Walery Eljasz-Radzikowski, od Zielonych Świątek do Matki Boskiej Zielnej. Żywili się niemal wyłącznie serem i żętycą, a mleko przerabiali na oscypki i inne sery owcze[3].

Dla ludności osiedlającej się w Karpatach hodowla owiec i bydła stała się w krótkim czasie podstawowym zajęciem, które zapewniało pożywienie (sery, mleko, mięso), odzież (skóry, wełna) i dochody dzięki sprzedawanym produktom. Początkowo w Tatrach wypasano nie tylko owce i krowy, lecz także woły i konie, a nawet kozy. Najwcześniej, bo jeszcze przed 1800 r., ze względów gospodarczych zrezygnowano z wypasu koni i wołów, a około 1860 r. z tatrzańskich hal zniknęły też kozy. Pasterze zajmowali się jedynie wypasaniem owiec i krów[4]. Pasterstwo stało się zawodem powszechnym i przekazywanym z pokolenia na pokolenie, a górale zarządzający gospodarstwami na halach pochodzili zazwyczaj ze starych rodów bacowskich[5].

Osadnictwo i rolnictwo rozwijające się coraz bardziej na Podhalu stopniowo wypierało pasterzy i ich zwierzęta w obszary górzyste. Ten proces zatrzymało dopiero utworzenie Tatrzańskiego Parku Narodowego i podjęcie próby przebudowy podhalańskiej gospodarki rolnej w czasach PRL-u. Wykupowanie lub wymiana własności indywidualnej w latach 60. i 70. XX w. pociągnęły za sobą likwidację pasterstwa w polskiej części Tatr, co nie pozostało bez wpływu zarówno na środowisko naturalne, jak i na kulturę regionu[6].

Dzięki wędrówkom pasterzy i specyficznej gospodarce przez nich prowadzonej ukształtowały się na przestrzeni wieków ciekawe, oryginalne tradycje, zwyczaje i ob-

1 Z. Radwańska-Paryska, W.H. Paryski, *Wielka encyklopedia tatrzańska*, Poronin 1995, s. 886.

2 J. Szaflarski, *Poznanie Tatr. Szkice z rozwoju wiedzy o Tatrach do połowy XIX wieku*, Warszawa 1972, s. 23–26.

3 W. Eljasz[-Radzikowski], *Ilustrowany przewodnik do Tatr, Pienin i Szczawnic*, wyd. V, Kraków 1896, s. 98–99. Sezon wypasowy, według obowiązującej tradycji, trwał od św. Wojciecha (23.04) do św. Michała (29.09).

4 W.A. Sutor, *Życie pasterskie w Tatrach*, Gdańsk 1992, s. 6; Z. Radwańska-Paryska, W.H. Paryski, *Wielka encyklopedia…*, s. 886.

5 S. Galica-Górkiewicz, *Bukowina Tatrzańska. Góralskie życie*, Kraków 2008, s. 98.

6 Z. Radwańska-Paryska, W.H. Paryski, *Wielka encyklopedia…*, s. 886.

rzędy, związane np. z redykiem, czyli wędrowaniem na wypas i z wypasu, z życiem codziennym czy gospodarowaniem na halach.

Miejscem, na którym cyklicznie – przez niemal pół roku – na Podhalu wykonywano zawód pasterza, była hala. Tak pierwotnie nazywano teren trawiasty w górach, znajdujący się zazwyczaj powyżej górnej granicy lasu i zwartej kosodrzewiny, a czasem – także nieco niżej. Dla pasterzy hala oznaczała „górski teren pasterski, stanowiący niegdyś jedną całość i należący do jednego właściciela lub do jednej grupy współwłaścicieli”[7]. W tym znaczeniu obejmowała przede wszystkim obszary nadające się do wypasu oraz powierzchnie zarośnięte kosodrzewiną, pokryte piarżyskami i skałami. Hali nie zaliczano do obszarów kośnych. Wypasano na nich wyłącznie owce, natomiast dla bydła, koni i do pozyskiwania siana przeznaczano tzw. polany, czyli łąki i pastwiska położone poniżej hal w paśmie reglowym. Jak zanotował ks. Wawrzyniec Augustyn Sutor, niemal każda podhalańska wieś miała w Tatrach swoją halę lub polanę, na której w okresie letnim wypasano owce i bydło z owej wsi, w liczbie od 200 do 800 sztuk[8]. W przeszłości wiele hal należało do wsi położonych na równinie Kotliny Nowotarskiej. Przykładowo: Waksmund posiadał Halę Waksmundzką, jedną z najlepszych we wschodnich Tatrach, ale już w pierwszej połowie XX w. nikt z tej wsi owiec tam nie wypasał, a korzystał z niej potomek starego bacowskiego rodu z Poronina – baca Podlipowski[9]. Hale należały także do rodów góralskich, a sołtysi w czasach królewskich mieli prawo swobodnego wypasu na terenie Tatr. Wiele hal było wspólną własnością określonej grupy górali, którzy swoje udziały odziedziczyli po przodkach lub nabyli je poprzez zakup[10]. Wielkość udziału w owej własności oznaczano liczbą bydła, którą wolno było paść na danej hali, stosownie do jej obszaru i zasobności w paszę[11]. Każda hala lub polana miała zazwyczaj nazwę wsi lub rodziny, do której należała, przykładowo: Hala Chochołowska, Miętusia, Jarząbcza, Gąsienicowa, Waksmundzka. Niektóre hale z czasem sprzedano innym wsiom, np. Halę Waksmundzką – Białemu Dunajcowi, inne przeszły na własność dworu, jak np. Hala Kondratowa, którą dziedziczyli niegdyś Pyzowianie, stała się własnością dworu w Poroninie. Hale lub polany, należące do obszarów dworskich, były wynajmowane przez gazdów pod wypas za wynagrodzenie, zależne od liczby sztuk bydła lub owiec[12]. W XIX w. i w pierwszej połowie XX w. w polskich Tatrach było ponad

7 *Ibidem*, s. 395.

8 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 6–8.

9 R. Malczewski, *Tatry i Podhale*, Poznań 1935 (reprint), s. 142. Dziś Rówień Waksmundzka, pozbawiona owiec, zarasta coraz bujniejszą roślinnością, co prowadzi do trwałych zmian w krajobrazie.

10 *Ibidem*, s. 138.

11 W. Eljasz[-Radzikowski], *Ilustrowany przewodnik do Tatr…*, s. 35.

12 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 6–8.

40 hal. Ta sytuacja zmieniła się po II wojnie światowej, a zwłaszcza po powstaniu w Tatrach parku narodowego, kiedy wszystkie dawne hale użytkowane pod wypas włączono do obszaru chronionego[13].

Nieodłącznymi elementami hal użytkowanych przez pasterzy były bacówki, koleby oraz szałasy. Bacówką nazywano „mieszkalny budynek pasterski (szałas, koleba) na hali, zajmowany przez bacę (z juhasami)"[14], kolebą lub kolibą – budynek pasterzy owiec w górach, z kolei szałasem – prymitywny, najczęściej drewniany (rzadziej kamienny) budynek nie tylko w Tatrach, lecz także w całych Karpatach[15]. Niezależnie od nazwy, wymienione budynki przeznaczano na letnie mieszkanie bacy i juhasów pasących w górach owce. Pozostałe zabudowania drewniane związane z gospodarką pasterską lub sianokośną w górach miejscowi nazywali szopami. Słowem *szałas* określano również całe sezonowe gospodarstwo pasterskie w górach. Szałaśnictwem nazywano natomiast typ gospodarki pasterskiej występujący w Karpatach[16].

Niejeden szałas wyglądem zewnętrznym przypominał szopę. Różniło je jednak wnętrze, a także – zgromadzone w nim wyposażenie, o czym przekonywał ks. Sutor:

> Szałas jest to mała szopa czworoboczna bez powały, zwykle z okrąglaków świerkowych zbudowana, na dwie izby podzielona, spiczastym dachem z desek lub kory ze świerków pokryta. W jednej połowie szałasu, służącej za mieszkanie pasterzy, jest ognisko (watra), nad niem wisi duży miedziany kocioł do gotowania żentycy używany. W drugiej połowie szałasu mieszczą się potrzebne na mleko naczynia drewniane jako to: puciera, gielety, obońki, czerpaki itp. Szałasy budują zawsze w bliskości wody i kosodrzewiny, w zaciszu i na równem miejscu[17].

W praktyce pasterze wykorzystywali do budowy szałasów materiały dostępne w najbliższym otoczeniu hali, dbali przy tym jedynie o to, aby te budynki spełniały dwie podstawowe funkcje, czyli mieszkalną i gospodarczą. Ksiądz Sutor pisze dalej: „[...] typowy szałas wysokogórski zbudowany jest z głazów i kosówki, upiększony małym daszkiem z gontów. Ściany wewnątrz wyłożone korą smrekową w ochronie przed wiatrem. Posiadają małą komórkę na sery i sypialnię, gdzie istnieje miejsce na watrę"[18].

13 Z. Radwańska-Paryska, W.H. Paryski, *Wielka encyklopedia…*, s. 395. Obecnie wypas odbywa się na terenach dzierżawionych (na polanach).

14 *Ibidem*, s. 44.

15 *Ibidem*, s. 534–535, 1179.

16 *Ibidem*, s. 1179–1180.

17 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 9.

18 R. Malczewski, *Tatry i Podhale…*, s. 138–140.

Tak wyglądały na początku XX w. dwa zachowane, archaiczne szałasy położone w najwyższych partiach Tatr, czyli w Dolinie Pięciu Stawów Polskich i w Dolinie za Mnichem. Przed wiekami zapewne analogiczny wygląd miały wszystkie szałasy na tatrzańskich halach. Koleba była zatem budynkiem prostym i prymitywnym, wykonanym z materiału dostępnego w bezpośrednim sąsiedztwie hali, czyli z kamieni i drewna. Najważniejszym miejscem w jej wewnętrzu było palenisko z ogniem, utrzymywanym bez przerwy od przyjścia pasterzy wiosną na wypas aż do opuszczenia hali jesienią. Rozpalony ogień nie zagasał dzięki – wstawionemu w środek paleniska – grubemu pniakowi ze ściętego wcześniej drzewa, który podpalano od poświęconego węgielka przyniesionego przez bacę na halę. Ogień dawał światło, ciepło, pozwalał przygotować pożywienie i przetwarzać mleko na sery[19]. Dym z paleniska uchodził przez otwory w dachu (tzw. dymniki) – tak samo jak w kurnej chacie. Dach wykonywano najczęściej z długich desek zwanych dranicami, na których – dla ochrony przed zerwaniem przez silny wiatr – układano nieraz sporej wielkości kamienie. Do wnętrza – pozbawionego okien, ale pełniącego wielorakie funkcje – prowadziły niewysokie drzwi. Choć jedną z funkcji szałasu było miejsce noclegu, w praktyce najczęściej sypiał tam baca (rzadziej podbaca), jeśli nie musiał nocą zajmować się owcami (reszta pasterzy czuwała zwykle przy koszarach z owcami). W dzień w szałasie przygotowywano i wydawano pasterzom posiłki, a także produkowano sery. Wewnątrz budynku przechowywano również naczynia, narzędzia, wyprodukowany nabiał i zapasy żywności, odświętną odzież oraz inne wartościowe przedmioty. W tzw. owczarskim szałasie mieszkali tylko mężczyźni i do nich należała obsługa całego gospodarstwa pasterskiego[20].

Koleba stanowiła całodobowe centrum życia pasterskiego na hali. W ciągu dnia przebywali tam głównie baca i podbaca, ale w porach ustalonych przez rytm wypasu i dojenia zwierząt pojawiali się w niej także pozostali pasterze. Pełniła zatem również funkcję miejsca, w którym skupiało się życie towarzyskie. To tu spotykano się na wspólnych posiłkach, omawiano wszystkie sprawy związane z wypasem, a po całodniowej pracy – organizowano wieczorne spotkania, podczas których słuchano podań, legend, przypowieści, baśni i anegdot. Dzięki tym wieczornym posiadom starsi i młodsi pasterze edukowali się w zakresie kultury regionu, poznawali jego tradycje, obyczaje i historię[21]. Szałas stanowił specyficzne miejsce edukacji kulturowej również dla turystów goszczących na halach i odbywających górskie wędrówki, a także dla badaczy i poszukiwaczy piękna gór.

19 S. Galica-Górkiewicz, *Bukowina Tatrzańska…*, s. 109.

20 R. Malczewski, *Tatry i Podhale…*, s. 142.

21 R.W. Harasymczuk, W. Tabor, *Etnografia połonin huculskich*, Lwów 1938, s. 60.

Odległość łąk przeznaczonych pod wypas od miejsca stałego zamieszkania rodzin pasterskich sprawiała, że dla pasterzy hale i koleby odgrywały rolę letnich „domów". Sprowadzali się na nie wraz z owcami wiosną – najczęściej w maju, jeśli aura już pozwalała, lub w czerwcu – i pozostawali tam do jesiennych śniegów, które pozbawiały zwierzęta paszy i na wszystkich wymuszały powrót do wsi[22].

Jak już wspomniano, najdłużej na wysokogórskich pastwiskach gościły owce i krowy. Wypas krów nie był obwarowany specjalnymi prawami i przepisami: „każdy z właścicieli hali pasie je sobie na własną rękę i użytkuje nabiał"[23]. Zupełnie inaczej podchodzili natomiast górale do wypasu owiec. Pasterze zajmujący się nimi na hali pracowali w ramach jednej grupy, w której podstawą był ścisły podział obowiązków oraz wewnętrzna hierarchia, przypominająca strukturę warsztatu rzemieślniczego. Niekwestionowanym szefem, jak mawiano – pierwszym po Bogu, był baca, czyli mistrz w dziedzinie wypasu owiec. To stanowisko piastował zwykle pasterz najstarszy, a przede wszystkim – najbardziej doświadczony. Jemu winni byli podporządkowanie pozostali mężczyźni wykonujący zawód pasterza, czyli juhasi – czeladnicy i honielnicy – terminatorzy.

Baca, mający zaufanie wszystkich gazdów z jednej wsi, będących właścicielami owiec wyprowadzanych na daną halę, obejmował zarząd nad powierzanym mu stadem. Był odpowiedzialny za organizację całego wypasu, za zwierzęta powierzone mu przez gazdów, kierował wszystkimi pracami (np. dojeniem, wyrabianiem serów, nawożeniem łąk), dobierał odpowiednich pracowników, czyli juhasów i honielników, a także zawierał z nimi stosowne umowy, na podstawie których wynagradzano za pracę („pensję" wypłacano w formie oscypków, odzieży i wyżywienia)[24]. Do obowiązków bacy należały wyrób serów i żentycy oraz sprzedaż nadwyżki wyprodukowanego nabiału. Juhasi wypasali i doili owce, a honielnicy, zwani też gońcami, naganiali je do dojenia oraz wykonywali wszelkie posługi koło szałasu. Obowiązkiem bacy było także rozliczenie się z gospodarzami – właścicielami owiec oraz z pasterzami[25].

Osiągnięcie mistrzowskiego poziomu w zawodzie pasterskim poprzedzała systematyczna, solidna, długoletnia praca na wszystkich szczeblach: od honielnika, przez juhasa, po starszego juhasa, zwanego podbacą lub półbacą, odgrywającego nieformalnie rolę zastępcy bacy. O wiedzy i umiejętnościach bacy decydowało zwłaszcza systematycznie zdobywane doświadczenie w zakresie pasienia i pielęgnacji owiec, a także – przetwórstwa mleka i zarządzania nieformalnym pasterskim przedsiębior-

22 S. Galica- Górkiewicz, *Bukowina Tatrzańska…*, s. 88–89; J. Szaflarski, *Poznanie Tatr…*, s. 303.

23 W. Eljasz[-Radzikowski], *Ilustrowany przewodnik do Tatr…*, s. 37.

24 K. Ceklarz, *Babcyne korole. Z etnografii południowej Polski*, Kraków 2012, s. 122.

25 W. Eljasz[-Radzikowski], *Ilustrowany przewodnik do Tatr…*, s. 37.

stwem[26]. Baca był również dla ogółu wzorem uczciwości. Jego właściwe postępowanie ze zwierzętami, pasterzami, a także gazdami, zwłaszcza podczas tzw. dojenia na miarę i rozliczania się po powrocie z wypasu, decydowało o tym, czy właściciele powierzą mu w następnym roku swoje zwierzęta. O szacunku dla bacy może świadczyć fakt, że zazwyczaj mówiono nie o funkcji, lecz o godności bacy, którego określano mianem pana i władcy na podniebnych pastwiskach[27].

W istocie był tam panem i władcą, samodzielnie decydującym o doborze odpowiedniej łąki pod wypas, pasterzy, organizacji lokum i pożywienia oraz o zarządzaniu finansami (podział zysku, wypłaty dla pasterzy i gazdów). Na jego barkach spoczywała ogromna, jednoosobowa odpowiedzialność za przedsiębiorstwo stworzone przez siebie, za ludzi, zwierzęta, a także za zyski i straty. Jako mistrz w wykonywanym przez siebie zawodzie musiał być również nauczycielem dla podlegających mu pasterzy. Dla terminatorów i czeladników stawał się wzorem: uczył ich przestrzegania porządku i czystości w szałasie, systematycznej i planowej pracy, produkcji serów, zasad pasienia owiec oraz profilaktyki i leczenia zwierząt. Swoim przykładem kształtował postawy moralne – jako rozjemca, sędzia i egzekutor kar oraz jako uczciwie rozliczający się z zysków przedsiębiorca uczący przestrzegania podstawowych norm społecznych i poszanowania drugiego człowieka. Dbał o czystość gospodarstwa, staranną produkcję nabiału i higienę osobistą, dzięki czemu przyczyniał się do kształtowania nawyków higienicznych i poczucia estetyki u pasterzy. Stawał się autorytetem w dziedzinie zachowania i ratowania zdrowia. Potrafił nieść pomoc zarówno ludziom, jak i zwierzętom. Od niego starsi i młodsi pasterze uczyli się znajomości i wykorzystywania ziół rosnących w Karpatach, diagnozowania chorób oraz ich leczenia – zarówno za pomocą specyfików roślinnych, jak i magicznych zabiegów, wzmacnianych odpowiednimi regułami i zaklęciami[28]. Aby posiąść taką praktyczno-tajemną (magiczną) wiedzę, trzeba było wielu lat doświadczenia i wytrwałej pracy, a także – pewnych predyspozycji osobowościowych.

Baca był odpowiedzialny za przekazywanie tradycji związanych z wypasem owiec. Również w tej kwestii stał się autorytetem nie tylko dla pracujących z nim pasterzy, lecz także dla całej wiejskiej społeczności. Dla doświadczonych gazdów postępowanie bacy dowodziło jego profesjonalizmu zawodowego, z kolei dla dzieci i młodzieży stanowiło ważny element w edukacji regionalnej. Idealny baca musiał znać zarówno modlitwy, jak i zaklęcia oraz zabiegi przeciw urokom[29].

26 R.W. Harasymczuk, W. Tabor, *Etnografia…*, s. 42.

27 R. Malczewski, *Tatry i Podhale…*, s. 140.

28 S. Witwicki, *Rys historyczny o Hucułach*, Lwów 1863, s. 87.

29 R.W. Harasymczuk, W. Tabor, *Etnografia…*, s. 54–57.

Czas pasterskiej pracy i edukacji na halach kończył się jesienią. Wtedy wszyscy bacowie, juhasi i honielnicy powracali z owcami do wsi, gdzie w zaciszu chat i przy rodzinach spędzali zimę, oczekując z utęsknieniem na ponowny wiosenny wypas[30].

Edukacja na hali oznaczała duże wyzwanie zwłaszcza dla najmłodszych chłopców – honielników, którzy od razu musieli się włączać w prace dla nich przeznaczone i podołać trudom życia w prymitywnych warunkach. Chłopcy zamierzający zostać juhasami oraz pasterze doskonalący swoje umiejętności, starający się o ponowne zatrudnienie przy wypasie owiec, musieli dołożyć wszelkich starań, aby przyswoić przekazywaną im wiedzę, zarówno dotyczącą wykonywanego zawodu, jak i towarzyszącej mu tradycji, wynikającej z wierzeń religijnych, magii, obyczaju. Najmłodsi, podobnie jak w cechu rzemieślniczym, musieli nie tylko przyswajać wiadomości podawane przez mistrza – bacę, lecz także podpatrywać i uczyć się od starszych pasterzy – czeladników w swoim fachu. Pierwszy etap pasterskiej edukacji miał zatem dwa cele: opanowanie wiedzy fachowej oraz kształtowanie umiejętności takich jak dobra organizacja pracy, współdziałanie w grupie czystaranne wypełnianie obowiązków[31].

Oprócz bacy, cennym wzorem do naśladowania dla młodych był również podbaca (półbaca), czyli starszy juhas. Zostawał nim pasterz mający co najmniej kilkuletnie doświadczenie w pracy na hali i umiejętności pozwalające w razie potrzeby zastępować bacę. Zakres obowiązków podbacy pozwala stwierdzić, że również i on miał znaczący wpływ na juhasów i honielników, ponieważ był obecny przy wszystkich czynnościach związanych z wypasem owiec, czuwał nad stadem oraz nad pracą niższych rangą pasterzy i pomocników[32].

Dla pasterzy ważne okazywało się przyuczanie do zawodu u dobrego bacy. Im dłużej praktykował młody człowiek u uznanego mistrza pasterskiego bacowskiego, tym lepszą miał ocenę w oczach lokalnej społeczności, a w razie potrzeby zwiększał też swoje szanse na zatrudnienie. Gazdowie za w pełni doświadczonego juhasa uznawali pasterza z co najmniej 10-letnim stażem pracy na hali. Najlepszy i cieszący się największym autorytetem juhas miał szansę zostać podbacą, a w przyszłości – również bacą.

Aby rozpocząć naukę zawodu pasterza, należało uzyskać akceptację bacy. Trzeba podkreślić, że był on wnikliwym obserwatorem, analizującym ludzkie zachowania, działania, zdolności. To od niego zależało, czy i kogo zdecyduje się stopniowo wtajemniczyć w swoją profesję, aby przygotować tego wybranego, najzdolniejsze-

30 Wyjątkiem był jeden z baców – gazda Murzański z Gronia, który również zimę spędzał na niżej położonych halach: „W lecie pasie owce w dolince za Mnichem, w jesieni schodzi niżej na Rusinową halę [*sic*] lub Głodówkę. Gospodarstwo pozostawił rodzinie i sam większość życia spędza w głębi gór z owcami, w najbardziej pierwotnych warunkach istnienia". R. Malczewski, *Tatry i Podhale…*, s. 142.

31 S. Majewski, *Zakopane, Zakopane...*, Kraków 1993, s. 29.

32 R.W. Harasymczuk, W. Tabor, *Etnografia …*, s. 44.

go z juhasów na przyszłego bacę. Ów wybrany z pasterzy musiał się od bacy nauczyć również zarządzania pastwiskami, pasterzami, zwierzętami, planowania porządku i rytmu pracy na hali, prowadzenia rozliczeń z gazdami, konsekwentnego przestrzegania obowiązujących norm zachowania, aby czuwać nad moralnym prowadzeniem się pasterzy, eliminowaniem konfliktów między juhasami, nieuczciwych działań i zachowań, kradzieży, a nawet rozwiązłości seksualnej[33]. Od sumienności bacy i pozostałych pasterzy zależała jakość i skuteczność edukacji zawodowej i kulturowej najmłodszych chłopców pomagających w wykonywaniu czynności pasterskich: „Starsi i doświadczeni juhasi i bacowie udzielają rad młodszym, jak się obchodzić ze stadkiem w halach podczas słoty i śniegu, jak się strzec wilków i niedźwiedzi itp."[34].

Nieformalny cykl edukacji pasterskiej młodzi pasterze rozpoczynali od razu poprzez pracę oraz naukę przy szałasie i stadzie. Podstawowym ich zadaniem była pomoc juhasom, a z czasem, gdy nabierali większego doświadczenia – również zastępowanie ich w pracy. Młody wiek (rozpoczynali pracę w wieku 10–12 lat) zwalniał ich z pełnej odpowiedzialności za zwierzęta oraz z wykonywania cięższych zajęć, np. dojenia owiec. Aby się jednak przygotować do tej podstawowej czynności, asystowali dojącym: zaganiali owce do tzw. strunki (koszaru)[35]. Wykonywali podstawowe prace gospodarcze wokół szałasu: rąbali drewno, myli naczynia, obierali ziemniaki – i tym samym uczyli się dobrego gospodarowania oraz utrzymania ładu i porządku wokół koleby. Umiejętności prawidłowego wypasu owiec w praktyce nabywali natomiast podczas pasienia jagniąt. Aby sprawnie funkcjonować w społeczności pasterskiej, chłopcy musieli nauczyć się współpracy z innymi pasterzami i bacą, przestrzegania obowiązujących zasad społeczno-obyczajowych, jak również zdobyć zaufanie i obdarzać nim innych. Młody honielnik powinien się stać zaradny i samowystarczalny przy użyciu minimum sprzętu, ponieważ juhas idący z owcami miał do dyspozycji jedynie ciupagę, za pomocą której sporządzał potrzebne sprzęty, zdobywał gałęzie na ognisko, ubezpieczał się podczas przechodzenia przez urwiste i strome miejsca, a także bronił się w razie potrzeby[36].

Chłopcy pomagający bacy niejednokrotnie doświadczali pewnego rodzaju wtajemniczania w sekrety zawodu, który w przyszłości mieli wykonywać. Tę sytuację pięknie przedstawił Stanisław Witkiewicz w książce *Na przełęczy*, a ujęty tym opisem przywołał ją także Rafał Malczewski, pisząc o czynności wyrabiania sera przez bacę i asyście uczącego się chłopca niczym o swoistym rytuale:

33 W. Szuchiewicz, *Huculszczyzna*, t.1, Lwów 1902, s. 225–226.

34 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 8.

35 R.W. Harasymczuk, W. Tabor, *Etnografia…*, s. 45; S. Galica-Górkiewicz, *Bukowina Tatrzańska…*, s. 101–102.

36 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 21.

> Była to chwila uroczysta. Zdawało się, że ten stary, z łysem czołem człowiek, […] odprawia jakiś tajemniczy i religijny obrządek, a młody służy mu, jakby służył do mszy. Kto zresztą zgadnie, czy im samym ta nagła przemiana, zachodząca w mleku, to powstawanie sera, nie przedstawia się jako zjawisko cudowne, którego przyczyny dalsze leżą poza kresem ludzkiej wiedzy[37].

Początkowa edukacja pomocników pasterskich trwała najczęściej kilka lat. Jeśli honielnik odpowiednio wywiązywał się z powierzonych mu zadań i obowiązków, decyzją bacy mógł około 17. roku życia zostać pasterzem, czyli juhasem[38]. Od tego momentu jako czeladnik pasterski był zobowiązany do wykonywania wszystkich podstawowych prac przy owcach i ponoszenia odpowiedzialności za zwierzęta powierzone jego pieczy. Dzięki zdobytemu wcześniej doświadczeniu dbał o prawidłowy wypas owiec, dojenie, zapewnienie bezpieczeństwa stadu i sobie. Od jakości wykonywanej pracy oraz od zaangażowania i opanowania zależało jego dalsze zatrudnienie, a także – zaufanie bacy, który oceniał juhasa z myślą o powierzeniu mu wypasanych zwierząt w kolejnym roku. O tym, że juhasi byli uczniami zdobywającymi dopiero wiedzę i doświadczenie w wypasaniu, świadczyło bezwzględne podporządkowywanie się poleceniom bacy, który decydował o wszystkich działaniach i pracach podejmowanych na hali, np. o czasie posiłku i modlitwy czy miejscu na hali, w którym dany pasterz miał wypasać owce[39].

W uznaniu bacowskiego autorytetu juhasi i honielnicy wieczorami zasiadali przy ognisku przed szałasem lub w jego wnętrzu, aby wsłuchiwać się w opowieści pełne wiedzy i doświadczeń z życia pasterskiego, co potwierdzało rolę bacy jako nauczyciela czeladników i terminatorów[40]. Oprócz nauki ściśle związanej z zawodem, góralscy chłopcy kształtowali na hali także swoją wrażliwość artystyczną: uczyli się gry na prostych pasterskich instrumentach, śpiewu, tańca. Zamiłowanie górali do otaczania się rzeczami pięknymi sprawiało, że pasterze, mimo surowych i prymitywnych warunków bytowych na hali, starali się zadbać o estetykę używanych przedmiotów i produkowanych serów. Zdobili naczynia i przybory codziennego użytku oraz wykonywali plastyczne formy z sera (redykołki, formowane oscypki), dzięki czemu rozwijali wrażliwość estetyczną i zdolności plastyczne honielników. Przejawem kształtowania wrażliwości muzycznej było natomiast samodzielne wytwarzanie instrumentów (piszczałki, fujary, złóbcoki, kozy, trembity) i wykonywanie na nich muzyki. Młodzi chłopcy słuchali góralskich przyśpiewek i uczyli się je śpiewać. Te utwory często za-

37 R. Malczewski, *Tatry i Podhale…*, s. 143–144.

38 S. Majewski, *Zakopane…*, s. 29.

39 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 13.

40 S. Majewski, *Zakopane…*, s. 32.

wierały wartości etyczne i oddziaływały wychowawczo nie tylko na słuchaczy, lecz także na wykonawców. Artyzm widoczny w zdobnictwie sprzętu – używanego zarówno od święta, jak i na co dzień – miał bez wątpienia źródło w pięknie tatrzańskiej przyrody, która przez kilka miesięcy dzień i noc otaczała pasterzy. Piękno krajobrazu rozwijało niezwykłą więź z górami, za którymi tęskniono w chwilach oddalenia. Bezpośredni kontakt z niezwykłą, choć czasem groźną, przyrodą górską uczył natomiast chłopców wrażliwości, łagodności, a także szacunku i wytrwałości w obcowaniu z naturą. Wędrowanie po górskich perciach z owcami rozwijało orientację przestrzenną i sprawność fizyczną oraz gibkość i zwinność[41]. Chodząc ze stadem, młodzi pasterze poznawali topografię gór i uczyli się poruszania w niebezpiecznym terenie. Ich doświadczenie i wiedza sprawiały, że po zakończonej pracy pasterskiej często stawali się przewodnikami górskimi, prowadzącymi na szczyty Karpat turystów i podróżników pragnących osobiście poznać niezwykłość Tatr.

Można więc stwierdzić, że natura wspomagała bacę w działaniach edukacyjnych, ponieważ pobyt na hali uczył młodzieńców szacunku i respektu dla otaczającej przyrody, na łonie której przechodzili oni swoistą szkołę życia[42]. Dzięki dorastaniu w takich warunkach można było zasłużyć sobie na uznanie wśród tych ludzi, którzy żyli nieco dalej od górskich hal w swoich domostwach. Oczywiście, lokalna społeczność najbardziej ceniła bacę, ale i pasterze należeli do szanowanej grupy zawodowej. Warto jednak zaznaczyć, że trud pasterskiej pracy był doceniany jedynie przez mieszkańców regionu. Przybysze z nizin i turyści zapuszczający się w wyższe partie gór nie mieli wszakże zbyt dobrej opinii na temat zaangażowania pasterzy w pracę, którą utożsamiali wręcz z próżniactwem, wałęsaniem się po górach i beztroskim spędzaniem czasu[43]. W rzeczywistości ta praca nie miała wiele wspólnego z – rzekomo – przyjemnym próżnowaniem. Wypasanie owiec w Tatrach, będące w znacznym stopniu treścią życia górali, wiązało się z wieloma trudnościami wynikającymi przede wszystkim z uwarunkowań atmosferycznych i topograficznych. Krytykom pasterskiego życia na halach zapewne umykał fakt, że to pozorne próżniactwo, przy zmiennej tatrzańskiej pogodzie, często w krótkim czasie zamieniało się w walkę o przetrwanie, dlatego też chłopcy jak najwcześniej musieli nauczyć się poruszania we mgle, w deszczu, a nawet w śniegu – aby ratować nie tylko siebie, lecz także wypasane zwierzęta.

Walery Eljasz-Radzikowski podkreślał, że pasterstwo i życie pasterskie sprawiało miłe wrażenie na podróżnikach, których uwodziły odgłosy pasterskich pohukiwań, szczekanie psów i dźwięki owczych dzwonków, a obecność pasterzy stanowiła miłą

41 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 16, 19.

42 R. Malczewski, *Tatry i Podhale…*, s. 143.

43 W.A. Sutor, *Życie pasterskie…*, s. 21; W. Eljasz[-Radzikowski], *Ilustrowany przewodnik do Tatr…*, s. 34, 40.

okazję do pogawędki. Negatywne opinie, jak również krytyka rzekomego próżniactwa juhasów, najlepiej dowodziły powierzchowności i braku zrozumienia specyfiki tego zawodu, nadającego górom niezwykłego kolorytu. Autor przyznawał, że po węgierskiej stronie, czyli w słowackich Tatrach, gdzie nie było hal należących do ludzi lub dzierżawionych przez słowackich górali od tamtejszych właścicieli dóbr, pasterstwo nie istniało, przez co góry „głuchą tchną pustynią"[44].

Mimo głoszonej niezbyt pochlebnej oceny tego zawodu pasterstwo cieszyło się sporą popularnością do końca lat 30. XX w. i w pierwszym dziesięcioleciu po wojnie, a na halach kontynuowano tradycyjny proces edukacji w tym zawodzie[45]. Jak podali Zofia Radwańska-Paryska i Witold Paryski, liczba hal wykorzystywanych do wypasu owiec w Tatrach była zmienna. W związku z rozwojem osadnictwa na Podtatrzu początkowo wykazywała tendencję rosnącą. W późniejszych latach „niektóre hale ulegały podziałowi (np. Wołoszyńska Hala) lub wyłączeniu z gospodarki past.[erskiej] wskutek wkroczenia osadnictwa stałego i rolnictwa (np. Toporowa Hala), albo wskutek wykupu na cele gospodarki leśnej (np. Hala Trzydniówka), czy też na rezerwaty ścisłe (np. Pyszna Hala) itd."[46]. Zupełny zanik hal pasterskich, pasterstwa na terenie Tatr Polskich i – tym samym – tradycyjnej edukacji w tym zawodzie, nastąpił po utworzeniu Tatrzańskiego Parku Narodowego. Ponadto polityka gospodarcza i społeczna prowadzona przez rządy PRL-u wykazywała niską opłacalność hodowli na terenach górskich, przez co pasterstwo przenoszono na inne obszary. W efekcie tych zmian w pewnym sensie zyskała przyroda, ale zniknął z Tatr tradycyjny element – od wieków obecny na ich terenie, ożywiający góry, nadający im specyficzny charakter, magiczny urok i czar, jakim zachwycały się pokolenia Polaków jeszcze w pierwszej połowie XX stulecia.

Na początku lat 80. rozpoczęto starania o przywrócenie wypasu owiec i krów przynajmniej na niektórych tatrzańskich polanach i halach. W rezultacie podjętych działań w 1982 r. zmieniono nieco przepisy dotyczące TPN, co umożliwiło wprowadzenie tzw. wypasu kulturowego. Jego celem stało się zachowanie ginących trady-

44 W. Eljasz[-Radzikowski], *Ilustrowany przewodnik do Tatr…*, s. 41.

45 W latach międzywojennych w Tatrach pracowało każdego lata ok. 800 pasterzy, w tym ok. 250 owczarzy oraz ok. 550 krowiarzy i krowiarek, czyli ok. 4,5% ludności Podhala. Użytkowali oni ok. 300 szałasów i szop pasterskich (oprócz tego znajdowało się jeszcze ok. 35 szałasów i szop opuszczonych). Z. Radwańska-Paryska, W. Paryski, *Wielka encyklopedia…*, s. 887; Według danych z tego źródła w XIX i XX w. W Tatrach Polskich było ponad 40 hal oraz kilkanaście polan śródleśnych, które nie należały do hal, chociaż uprawiano na nich podobny typ pasterstwa (przeważnie jednak wypasano na nich bydło). Rafał Malczewski podawał natomiast, że na początku lat 30. XX w. po polskiej stronie Tatr działało 60 bacówek. Na każdą z nich przypadało od 200 do 500 sztuk owiec, a każdy pasterz miał pod opieką przeciętnie 50 owiec. R. Malczewski, *Tatry i Podhale…*, s. 141.

46 Z. Radwańska-Paryska, W.H. Paryski, *Wielka encyklopedia…*, s. 395.

cji pasterskich (gospodarka pasterska, budownictwo, przetwórstwo mleka, ubiór pasterzy itp.) i ich popularyzowanie wśród ogółu społeczeństwa odwiedzającego Tatry. Warto podkreślić, że przywrócenie wypasu kulturowego było uzasadnione nie tyle czynnikami gospodarczymi (górale mają inne źródła utrzymania), ile pasją i zamiłowaniem do tradycji. Dzięki takiemu rozwiązaniu niektóre tatrzańskie łąki ponownie stały się miejscem wypasu owiec i krów, choć w bardzo ograniczonej liczbie. Ze względu na ochronę przyrody na terenie TPN ograniczono zarówno liczbę owiec (do ok. 1500 sztuk), jak i miejsc, na których organizowano wypas kulturowy (polan jest siedem – Rusinowa, Kopieniec, Wielka Polana Kuźnicka, Kalatówki, Wyżnia Kira Miętusia, Huty Lejowe i Chochołowska)[47].

Bacowie, którzy podjęli się prowadzenia wypasu kulturowego, próbują przynajmniej w części nawiązywać do dawnych zwyczajów i tradycji pasterskich. Koleby ponownie odgrywają rolę domu dla pasterzy i są miejscem produkcji nabiału z mleka pozyskiwanego w czasie wypasu. Zmienił się jednak tradycyjny układ wnętrza tych pomieszczeń (zgodnie z różnymi wymogami sanitarnymi, unijnymi, a także – komercyjnymi). Bacowie zostali zmuszeni zatem do częściowej modernizacji szałasów i likwidacji m.in. prymitywnego legowiska służącego nocnemu odpoczynkowi, ulokowanego w pobliżu paleniska i zapewniającego ciepło w chłodne (niekiedy również latem) noce. Z powodu braku pasterzy chętnych do pracy w warunkach pozbawionych wygód zanikła tradycyjna struktura zawodowa tej grupy, jak również systematyczna edukacja młodych pokoleń w otoczeniu szałasu.

Bycie pasterzem dawniej oznaczało wyróżnienie, a na to, aby zostać przyjętym „na juhaskę", trzeba było sobie zasłużyć pracowitością, sumiennością i zręcznością oraz zdobyć zaufanie bacy. Zostanie bacą oznaczało największą nobilitację i szacunek społeczny. Na baców wybierano najlepszych przedstawicieli społeczności pasterskiej i lokalnej. Dziś sytuacja wygląda odmiennie, ponieważ nie ma zbyt dużo chętnych do trudnienia się pasterstwem na halach. O ile można znaleźć jeszcze prawdziwych baców, kultywujących tradycje swoich bacowskich rodów i prowadzących wspomniany wypas kulturowy na nielicznych tatrzańskich halach, o tyle zdecydowanie brakuje chętnych do wykonywania zadań juhasów. Całkowicie zaginęli w obecnych czasach pasterze, pełniący funkcje podbaców, honielników, baraniarzy czy wolarzy.

Bacowie na próżno poszukują juhasów oraz swoich następców wśród młodych chłopców i mężczyzn, a w pracy przy przetwórstwie mleka i produkcji serów często korzystają z pomocy kobiet (najczęściej żon i córek), co oznacza całkowite odejście od tradycji i starych zakazów ograniczających kobietom wstęp na hale oraz do ko-

47 Z. Ładygin, *Pasterstwo*, Zakopane – oficjalny serwis internetowy, 30.01.2010, https://www.zakopane.pl/zawartosc/artykuly/ochrona-rodowiska/przyroda/tatrzanski-park-narodowy/pasterstwo [dostęp: 27.05.2016].

leby. Zmianie uległy również warunki zdobywania kwalifikacji zawodowych. Zgodnie z obowiązującymi przepisami przygotowanie do zawodu pasterza odbywa się nie przez długoletnie terminowanie pod okiem bacy, lecz na kursach zawodowych, które dopełnia praktyka w gospodarstwie pasterskim poza terenem TPN. Dzięki takiemu rozwiązaniu wyeliminowano stereotypy dotyczące płci w tym zawodzie, ponieważ obecnie bacowski kurs zawodowy kończą również kobiety[48].

Zmiany zachodzące w pasterstwie dotykają nie tylko ludzi, lecz także miejsc dawnej edukacji pasterskiej, czyli górskich pastwisk. Niegdyś hale i szałasy ożywały w okresie krótkiego tatrzańskiego lata gwarem pasterzy zajętych pasieniem, produkcją serów i zabawianiem turystów oraz dzwonkami i pobekiwaniem owiec. Obecność ludzi i zwierząt wpływała na charakter przyrodniczy, typ i zasób roślinności polan i hal. Niestety, łąki opuszczone przez pasterzy i owce zaczęły w niedługim czasie porastać roślinnością. Obok traw, kwiatów i ziół pojawiały się najpierw coraz gęściejsze krzaczki borówki czarnej (jagody). Ich miejsce stopniowo zajmują zwarte krzewy, najczęściej malin, a w ciągu 30–50 lat dawną halę porastają bujne świerkowe młodniki. W ten sposób, po mniej więcej pół wieku, łąka zamienia się w las. Teren trawiasty zostaje trwale wyeliminowany, krajobraz górski – przekształcony, dawne panoramy górskie – zasłonięte, a ślad po najstarszym zawodzie mieszkańców Karpat – ostatecznie zatarty (doskonałym przykładem może tu być Rówień Waksmundzka). Gospodarka prowadzona w parku narodowym w celu zachowania dawnego ekosystemu zastąpiła – na niektórych halach – owce sprzętem mechanicznym: wprowadziła wykaszanie roślinności porastającej zbyt bujnie dawne polany użytkowane przez baców i ich owcze stada (np. hala w Dolinie Małej Łąki). Traktory i kosiarki zdecydowanie kłócą się z tradycją, kulturą i estetyką tatrzańskiego krajobrazu i nie sprzyjają odradzaniu pasterstwa.

48 Organizacja kursów na baców i juhasów ma na celu m.in. wsparcie ginących zawodów, promocję pasterstwa i związanych z nim tradycji oraz dbałość o górskie obszary Małopolski. Kursy, organizowane w ostatnich latach, cieszyły się rosnącą popularnością, a zainteresowanie nimi przejawiali nawet pracownicy umysłowi spoza Podhala – zob. *Kurs na bacę i juhasa hitem. Zainteresowanie przeszło najśmielsze oczekiwania organizatorów*, Money.pl, 20.03.2017, https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/kurs-na-juhasa-kurs-bacowski-nietypowe-zawody,44,0,2283052.html; *Kurs zawodowy na bacę i juhasa. Co czeka kandydatów na egzaminie?*, PulsHR.pl, 22.07.2017, https://www.pulshr.pl/rekrutacja/kurs-zawodowy-na-bace-i-juhasa-co-czeka-kandydatow-na-egzaminie,45618.html [dostęp: 15.10.2020]. O kursach bacowskich – zob. A. Haratyk, *Baca jako mistrz zawodu pasterskiego na Podhalu: tradycja i współczesność*, [w:] *Wychowawca – Nauczyciel – Mistrz. O potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*, red. B. Jędrychowska, Wrocław 2017, s. 157–168.

Bibliografia

Ceklarz K., *Babcyne korole. Z etnografii południowej Polski*, Kraków 2012.

Eljasz[-Radzikowksi] W., *Ilustrowany przewodnik do Tatr, Pienin i Szczawnic*, wyd. V, Kraków 1896.

Galica-Górkiewicz S., *Bukowina Tatrzańska. Góralskie życie*, Kraków 2008.

Harasymczuk R.W., Tabor W., *Etnografia połonin huculskich*, Lwów 1938.

Haratyk A., *Baca jako mistrz zawodu pasterskiego na Podhalu: tradycja i współczesność*, [w:] *Wychowawca – Nauczyciel – Mistrz. O potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty*, red. B. Jędrychowska, Wrocław 2017.

Kurs na bacę i juhasa hitem. Zainteresowanie przeszło najśmielsze oczekiwania organizatorów, Money.pl, 20.03.2017, https://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/kurs-na-juhasa-kurs-bacowski-nietypowe-zawody,44,0,2283052.html [dostęp: 15.10.2020].

Kurs zawodowy na bacę i juhasa. Co czeka kandydatów na egzaminie?, PulsHR.pl, 22.07.2017, https://www.pulshr.pl/rekrutacja/kurs-zawodowy-na-bace-i-juhasa-co-czeka-kandydatow-na-egzaminie,45618.html [dostęp: 15.10.2020].

Ładygin, *Pasterstwo*, Zakopane – oficjalny serwis internetowy, 30.01.2010, https://www.zakopane.pl/zawartosc/artykuly/ochrona-rodowiska/przyroda/tatrzanski-park-narodowy/pasterstwo [dostęp: 27.05.2016].

Majewski S., *Zakopane, Zakopane...*, Kraków 1993.

Malczewski R., *Tatry i Podhale*, Poznań 1935 (reprint).

Radwańska-Paryska Z., Paryski W.H., *Wielka encyklopedia tatrzańska*, Poronin 1995.

Sutor W.A., *Życie pasterskie w Tatrach*, Gdańsk 1992.

Szaflarski J., *Poznanie Tatr. Szkice z rozwoju wiedzy o Tatrach do połowy XIX wieku*, Warszawa 1972.

Szuchiewicz W., *Huculszczyzna*, t. 1, Lwów 1902.

Witwicki S., *Rys historyczny o Hucułach*, Lwów 1863.

Ewa Barnaś-Baran
Uniwersytet Rzeszowski
ORCID: 0000-0001-8084-6150

Edukacyjna rola przewodników o uzdrowiskach galicyjskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku

Educational Role of Guides about Galician Spas in the Second Half of the 19th and Early 20th Century

The article attempts to show the role of the spas as a place of health education and people associated with them, especially spa doctors, in the process of preparing patients for purposeful, conscious and committed treatment. It analyses mainly guidebooks and manuals issued by doctors working in known in the nineteenth and early twentieth century spas, including Krynica, Szczawnica, Iwonicz, Truskawiec. It was determined what were the main thematic areas of their content. Particular attention was paid to the message through which those planning to be treated were educated, as well as people staying in the spa were taught about the norms, regulations and rules of using therapeutic resources. The use of their information, proper attitude and shaping proper pro--health habits was an important element in health education, and above all it brought positive health effects. The guides and manuals were presented and various activities for patients were organized in the spas. They were encouraged to an active lifestyle and proper nutrition. It should be emphasized that it was made clear that after returning from the treatment a healthy lifestyle had to be continued.

Keywords: Galicia, education, health resorts, guides, spa physician

Model leczenia w uzdrowiskach wypracowano już starożytnej Grecji, kontynuowano go w starożytnym Rzymie, a modyfikowano pod wpływem chrześcijaństwa. Jak zaznaczyła Bożena Płonka-Syroka, na funkcjonowanie uzdrowisk oraz kuracjuszy w Europie i na ziemiach polskich wpływały wzorce kulturowe, obowiązujące w danej

epoce[1]. W kolejnych dziesięcioleciach uzdrowiska urozmaicały ofertę w aspekcie nie tylko medycznym, lecz także ekonomiczno-rozrywkowym. Jarosław Kita uważa, że w XIX stuleciu lecznictwo uzdrowiskowe było już nie tylko rozpowszechnione w całej Europie, lecz także modne. Jego zdaniem, terapia wodą, upowszechniana przez księdza Sebastiana Kneippa i Vincenza Priessnitza, przyczyniła się do powstania w XIX w. wielu nowych uzdrowisk na ziemiach polskich, a także – do rozwoju i pracy nad podniesieniem atrakcyjności już istniejących[2]. Brak uregulowań prawnych – według J. Kity – spowodował, że bardzo dużo miejscowości leczniczych nazywano uzdrowiskami (zdrojowiskami). Część z nich nie przetrwała próby czasu, natomiast wiele nadal cieszy się dużą popularnością[3]. W opinii Andrzeja Kierzka zainteresowanie podjęciem leczenia w uzdrowiskach wiązało się z postrzeganiem ich jako alternatywy dla medycyny konwencjonalnej i poszukiwaniem szansy na osiągnięcie poprawy zdrowia innymi środkami[4]. Niewątpliwie istotną rolę odegrały tutaj działania mające na celu upowszechnienie takiej formy troski o swoje zdrowie, a także – poprawę jego stanu. Ważnym elementem była również – podejmowana głównie przez lekarzy zatrudnionych w uzdrowiskach (nazywanych lekarzami zdrojowymi bądź zakładowymi) – rola edukacyjna. Przygotowywali oni broszury (poradniki, przewodniki), pomocne w uświadomieniu znaczenia odpowiedniego przygotowania się do pobytu w uzdrowisku, a dotyczące m.in. nauki racjonalnego korzystania z tamtejszych dobrodziejstw (np. wód podziemnych, borowiny, klimatu, ale też diety, aktywności fizycznej, oferty kulturalno-rozrywkowej). Uzdrowisko stawało się ważnym miejscem zmiany dotychczasowych nawyków, niekorzystnych dla zdrowia, a także uczenia się i wdrażania nowych, służących poprawie kondycji fizycznej i psychicznej. Podejmowano w tym miejscu działania służące wypracowaniu prozdrowotnej postawy kuracjuszy.

Pod koniec XIX w. uzdrowiska postrzegano nie tylko jako ważne ośrodki leczenia, lecz także jako miejsca towarzyskich spotkań kuracjuszy. Wynikała stąd potrzeba

1 B. Płonka-Syroka, *Wstęp*, [w:] *Historia kultury uzdrowiskowej w Europie*, red. B. Płonka-Syroka, A. Kaźmierczak, Wrocław 2012, s. 7.

2 J. Kita, *Zapomniane polskie uzdrowiska*, Łódź 2016, s. 277; K. Spałek, *Rośliny lecznicze stosowane w fitoterapii i fitobalneoterapii uzdrowiskowej od XVII w. na Śląsku*, [w:] *Elitarny model europejskiego uzdrowiska. Ewolucja koncepcji i jej funkcjonowanie w praktyce*, red. B. Płonka-Syroka *et al.*, Wrocław 2017, s. 175. W systemie księdza Kneippa leczenie wodą tworzyło całość z kuracją ziołową, odpowiednią dietą oraz aktywnością fizyczną.

3 J. Kita, *Lekarze zdrojowi w Iwoniczu-Zdroju do 1939 r. Portret zbiorowy*, [w:] *Tradycje i perspektywy kultury uzdrowiskowej w Iwoniczu-Zdroju w kontekście europejskim*, red. B. Płonka-Syroka *et al.*, Wrocław 2018, s. 52.

4 A. Kierzek, *Uzdrowiska nadniemeńskie dawniej*, Wrocław 2017, s. 9.

nauczenia zarówno kuracjuszy, jak i gości przybywających do uzdrowisk odpowiedniego funkcjonowania w tym miejscu: umiejętnego połączenia leczenia z rekreacją. Aby zapewnić aktywne spędzanie czasu i rozrywkę, pobyty lecznicze wzbogacano dodatkową ofertą tańców, koncertami, sztukami wystawianymi przez grupy teatralne, wycieczkami. Nawet zakupy u lokalnych sprzedawców miały korzystnie wpływać na kondycję fizyczną i psychiczną. Wszelkie inicjatywy uzdrowisk – popularyzowane w poradnikach i przewodnikach przez zarządy zdrojowisk, jak i przez samych lekarzy zdrojowych – miały zachęcić do przyjazdu i pobytu w tych miejscach. Pomagały również w budowaniu przekonania o atrakcyjności krajowych uzdrowisk i wspomagały je w konkurowaniu z innymi – zwłaszcza zagranicznymi – ośrodkami. Ważnym zadaniem stawało się uświadomienie kuracjuszom, że na pozytywne rezultaty zdrowotne przełożą się nie tylko właściwa organizacja pobytu, ale przede wszystkim poddanie się rygorom regulaminów i zasad leczenia. Co więcej, przybyłych należało nauczyć, że na ich nastrój, stan psychiczny i fizyczny wpływało wiele innych czynników – nie tylko terapia wodą czy warunki klimatyczne.

Na ziemiach polskich w XIX w. i na początku XX w. duża liczba zdrojowisk znajdowała się w Galicji. Wiązało się to z występowaniem na tym terenie liczniejszych źródeł mineralnych niż w pozostałych zaborach[5]. Ponadto przywileje nazywane autonomią galicyjską, uzyskane w latach 60. XIX w., w pewnym stopniu umożliwiały podejmowanie inicjatyw ukierunkowanych na rozwój uzdrowisk oraz miejscowości, w których się one znajdowały. Michał Zieleniewski (1821–1896), lekarz zakładowy w Krynicy, dążący do rozwoju balneologii i uzdrowisk krajowych, na początku lat 70. XIX w. podał, że warto korzystać z leczniczego pobytu w zakładach kąpielowych. Wskazał m.in. na miejscowości takie jak: Bolechów, Burkut, Delatyn, Dorna-Watra, Jaszczurówka, Konopkówka, Korsów, Kossów, Krościenko, Krynica, Krzeszowice, Latoszyn, Lubień, Majdan, Niemirów, Rabka, Żegiestów, Słotwiny, Swoszowice, Szczawnica, Szkło, Truskawiec, Wieliczka, Wysowa, Żabokruki[6]. Część z nich przetrwała próbę czasu i funkcjonuje współcześnie. Niektóre z nich, np. Latoszyn koło Dębicy, skutecznie podejmują starania w celu odnowienia działalności[7].

Prace nad rozszerzeniem i ulepszeniem działalności zdrojowisk w Galicji inicjował i wspomagał w XIX w. Józef Dietl (1804–1878), lekarz, rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, propagator balneologii. Z jego inicjatywy powołano Komisję Balneolo-

5 E. Mazur, *Codzienność kuracjusza w uzdrowiskach na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i początku XX wieku*, Warszawa 2016, s. 41.

6 M. Zieleniewski *Ilustrowany opis zakładów zdrojowo- kąpielnych w Galicji istniejących*, Lwów 1872, s. 144.

7 J. Kita, *Zapomniane...*, s. 159.

giczną przy Krakowskim Towarzystwie Naukowym[8]. Dietl był autorem publikacji stanowiących istotne źródło informacji o funkcjonowaniu uzdrowisk oraz wszelkich placówek korzystających z dobrodziejstw ziem polskich[9]. Jego zdaniem cenne wody lecznicze (nazywane w XIX w. lekarskimi) „wylewały ze swego łona Krakowskie, Galicja i Bukowina", zajął się więc ich badaniem i klasyfikowaniem[10]. Poradniki i przewodniki wydawane w kolejnych latach – głównie przez lekarzy zdrojowych, pracujących w uzdrowiskach, wspomagały edukację społeczeństwa w zakresie odpowiedniego przygotowania się do pobytu w tym ośrodku, nauki właściwego korzystania z dobrodziejstw kuracji, a także odpowiedniej organizacji dnia, z uwzględnieniem aktywności korzystnej dla zdrowia.

Rozwój lecznictwa uzdrowiskowego miała wspomóc – utworzona 3 października 1859 r. – Spółka ku podniesieniu Zdrojowisk Krajowych. Zakładano, że w pierwszej kolejności będą wspomagane uzdrowiska w Galicji Zachodniej, a w miarę możliwości i posiadanych funduszy spółka miała się zatroszczyć o źródła w Galicji Wschodniej[11]. Połączono siły i fundusze, aby „się obcym nie opłacać", a zyski z leczenia w uzdrowiskach pozostawały na ziemiach polskich[12]. Działalność uzdrowisk formalnie regulowała Ustawa z dnia 4 listopada 1891 r. Podkreślano w niej, że bardzo istotnym elementem leczenia było nie tylko ścisłe przestrzeganie rygorów sanitarnych, lecz także również standardów balneologii. W 1913 r. Polskie Towarzystwo Balneologiczne i Krajowy Związek Zdrojowisk i Uzdrowisk wydały *Przewodnik po zdrojowiskach i miejscowościach klimatycznych w Galicji*, w którym nazywano je bogactwem narodowym[13].

Celem poniższego artykułu jest ukazanie, jakie działania edukacyjne, ukierunkowane na dostarczenie wiedzy i rozwijanie umiejętności właściwego korzystania z dobrodziejstw leczenia uzdrowiskowego, były podejmowane przez lekarzy i zarządy uzdrowisk w Galicji. Pod uwagę wzięto wybrane uzdrowiska znajdujące się na terenie Galicji, z których większość kontynuuje działalność w dzisiejszej Polsce, część współcześnie funkcjonuje w granicach Ukrainy, a jedno znajdowało się na terenie

8 L. Halban, *Józef Dietl. Wspomnienie pośmiertne*, Kraków 1873, s. 3-4, 11; W. Szumowski, *Józef Dietl (1804–1878)*, [w:] *Józef Dietl, pierwszy prezydent miasta Krakowa, znakomity lekarz, profesor i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, patriota polski. W 50 rocznicę śmierci*, red. W. Szumowski, Kraków 1928, s. VII; T. Korczyński, *Dietl jako balneolog*, [w:] *Józef Dietl, pierwszy prezydent*..., s. 103.

9 J. Dietl, *Uwagi nad zdrojowiskami krajowemi ze względu na ich skuteczność, zastosowanie i urządzenie*, cz. 1, Kraków 1858, s. 1; E. Mazur, *Codzienność kuracjusza*..., s. 22.

10 J. Dietl, *Uwagi nad zdrojowiskami krajowemi*..., s. 3.

11 *Idem*, *O znaczeniu i przeznaczeniu spółki zdrojowisk krajowych*, Kraków 1860, s. 25.

12 *Ibidem*, s. 17.

13 E. Mazur, *Codzienność kuracjusza*..., s. 69.

dzisiejszej Rumunii[14]. Jako ramy chronologiczne przyjęto drugą połowę XIX w. oraz początek XX w. Był to czas intensywnej pracy ukierunkowanej na podniesienie poziomu krajowych uzdrowisk oraz na upowszechnienie takiej formy leczenia wśród mieszkańców ziem polskich. Bazę źródłową stanowiły wybrane publikacje o charakterze poradnikowym, przewodniki, uwzględniono również wspomnienia osób znających urok i dobroczynne skutki pobytu w uzdrowiskach. Wymienione źródła okazały się istotnym elementem wspomagającym upowszechnienie leczenia w krajowych uzdrowiskach oraz pełniły funkcję edukacyjną. Autorami przewodników i porad byli zazwyczaj lekarze zatrudnieni w uzdrowiskach, osoby kompetentne i znające realia tych miejsc, promujący je jako ośrodki leczenia i poprawy zdrowia. Ich adresatami byli zarówno lekarze, którzy kierowali na kurację swoich pacjentów, jak i kuracjusze. Wskazane publikacje stawały się ważnym elementem procesu edukowania społeczeństwa. Wiedza dotyczyła nie tylko znaczenia hydroterapii w leczeniu schorzeń, lecz także roli, jaką odgrywało właściwe postępowanie kuracjusza w procesie leczenia. Ponadto uczono, na jakie kwestie zwracać uwagę, aby pobyt można było zaliczyć do udanych, także w aspekcie pozazdrowotnym. Te treści ujęto w kilka obszarów tematycznych, wokół których koncentrowano się w celu upowszechnienia walów pobytu w uzdrowiskach. Poprzez wskazówki zawarte na stronach przewodników uczono, w jaki sposób właściwie zaplanować przyjazd do uzdrowiska, jak odpowiednio spędzić tam czas z korzyścią dla zdrowia, jak połączyć cykl leczenia z ofertą kulturalną i towarzyską uzdrowiska, a także – jak zachować osiągniętą poprawę kondycji w dalszym życiu. Nie bez znaczenia było zachowanie nabytych, prawidłowych nawyków i przeniesienie ich na życie codzienne po powrocie z uzdrowiska. Przygotowanie społeczeństwa do właściwego korzystania z pobytu w uzdrowiskach było ważnym etapem kształtowania postawy zdrowotnej, nie przestało być istotną kwestią również w dniu dzisiejszym.

Publikacje poradnikowe różniły się objętością, liczyły od kilkudziesięciu do kilkuset stron, często były wzbogacane ilustracjami przedstawiającymi najpiękniejsze zakątki uzdrowiska. Miały podobną strukturę, zawierały elementy opisu dziejów uzdrowiska, wymieniano tam osoby zasłużone dla jego rozwoju, przede wszystkim zamieszczano dość obszerne informacje o źródłach cennych dla zdrowia, o składzie chemicznym wody czy o prowadzonych badaniach. Nie mniej istotne dla czytelnika okazywały się wiadomości dotyczące przygotowania się do przyjazdu, organizacji czasu podczas pobytu, zwyczajów oraz lokalnego kolorytu.

W artykule wykorzystano również – cenne dla poznania dziejów lecznictwa w uzdrowiskach w Europie i Polsce – opracowania pod redakcją Bożeny Płonki-Syroki, Andrzeja Syroki, Jarosława Kity, Elżbiety Mazur, Marianny i Romana Łazar-

14 M. Łazarek, R. Łazarek , *Uzdrowiska w Europie. Teraźniejszość i rys historyczny*, Lublin 2007, s. 126–131.

ków. We wskazanych publikacjach ukazywano i analizowano różnorodne aspekty działalności miejscowości uzdrowiskowych nie tylko znanych, lecz także tych współcześnie już zapomnianych.

Porady dotyczące zaplanowania podróży do uzdrowiska, poznania warunków mieszkaniowych, walorów leczniczych miejsca, do którego się udawano

W analizowanych materiałach źródłowych zaznaczano, jak istotna okazuje się świadomość tego, czego oczekiwano w związku z planowanym pobytem w uzdrowisku. Należało, zdaniem autorów, zastanowić się, jaki cel miał przyjazd, dlaczego wybór padł na określone uzdrowisko, czy kierowano się zaletami leczniczymi tego miejsca, czy też wybór uzdrowiska został podyktowany innymi kwestiami. Doradzano, aby przemyśleć, jakiego typu miało to być miejsce, jakich jego walorów oczekiwano, jakie dolegliwości tam leczono. Pierwszym krokiem było pozyskanie informacji o uzdrowisku z wiarygodnych źródeł. W opinii Edwarda Krzyżanowskiego (?–1909), polskiego lekarza i znanego balneologa, najlepszym sposobem było zwrócenie się do samego zarządu uzdrowiska. Dlatego autor przestrzegał, że przypadkowe osoby mogły kierować się własnym interesem i w związku z tym nie podawać prawdziwych informacji, np. dotyczących noclegów. Kolejnym krokiem było powiadomienie zarządu o swoim przyjeździe. Wówczas, w miarę możliwości, starano się wysłać pojazd po kuracjuszy, który miał ich dowieźć na właściwe miejsce noclegowe[15].

Ważne było, czy kuracja miała odbywać się w ciszy i spokoju, czy raczej szukano miejsca, w którym życie towarzyskie było intensywniejsze. Pomocą mogły tutaj służyć, zdaniem polskiego poety, publicysty i patrioty Władysława Bełzy (1847–1913), drukowane sprawozdania Krajowej Rady Zdrowia. Zawierały one podstawowe informacje o uzdrowisku, o jego zasobach, zaletach, liczbach osób przyjeżdżających. Przykładowo na temat Iwonicza Zdroju w 1878 r. napisano: „Jest to zakład, który dobrze pojmuje wygodę i komfort..."[16]. O uzdrowisku Rymanów, położonym w niedalekiej odległości, zanotowano, że: „nosił cechę zaciszną, spokojną, raczej wiejskiego ustronia niż miejsca kąpielowego..."[17]. Naturalna i niewymuszona prostota miejsca miała ułatwiać wypoczynek oraz sprzyjać kuracji. Walorem tego miejsca mogła być mniejsza liczba korzystających z pobytu z dala od hałasu. Iwonicz, w opinii W. Bełzy – w latach 80. XIX w., nie mógł porównywać się innymi, znanymi uzdro-

15 E. Krzyżanowski, *Poradnik dla leczących się w Truskawcu*, wyd. 2, Jasło 1900, s. 62–63.

16 W. Bełza, *Iwonicz i jego okolice*, Lwów – Kraków – Warszawa 1885, s. 26, 46.

17 *Ibidem*, s.46.

wiskami. Nie zapewniał takich samych przyjemności, ale gwarantował odpoczynek w ciszy, a także – co było również bardzo istotne – niekosztowną kurację[18]. Wartością tego miejsca był klimat Iwonicza, mający cechy alpejskie. Klemens Dębicki (1846–1928), lekarz zakładowy w Iwoniczu-Zdroju, zwracał uwagę, że należało uwzględnić ten fakt i zabierać ze sobą odpowiednie, ciepłe ubrania, a planując spacery i wyprawy, nie zapominać, że wieczorem temperatura znacznie się obniżała[19]. Tamtejszy klimat okazywał się środkiem znacząco wspomagającym leczenie. Potwierdzenie tej tezy autor widział w tym, że choroby powszechne, epidemie były tamtejszej ludności niemalże nieznane. Wody źródlane, kąpiele zimne, borowinowe czy, z igliwia zaliczył on do wartości leczniczych, o których powinno się pamiętać podczas pobytu w Iwoniczu[20]. Zdaniem M. Zieleniewskiego, to właśnie lecznicze wody z Krynicy nie tylko nie miały podobnych czy równych sobie ani w kraju, ani za granicą. Zalecał więc lekarzom, aby kierowali tam pacjentów, zamiast narażać ich na kosztowne pobyty w uzdrowiskach zagranicznych[21]. Dla wielu osób był to istotny argument. Ten fakt podkreślano również w lokalnej prasie, nawet w zamieszczanych humorystycznych historyjkach z życia codziennego w uzdrowiskach. Jedna z nich obrazowała finansowe trudności pobytu w uzdrowisku. Opisywano w niej, jak wchodzący do mleczarni kuracjusz kupował szklankę kawy, mówiąc następujące słowa:

> Kuracjusz: „Proszę o szklankę kawy"
> Sprzedający: „Białej czy czarnej?"
> Kuracjusz: „Taniej, łaskawa pani, taniej..." [22].

Zenon Pelczar (1866–1934), lekarz zdrojowy i kierownik truskawieckiego zakładu, w swoim opracowaniu przytoczył wypowiedzi na temat leczenia w Truskawcu. Wynikało z nich, że pierwotną wartością pobytu w tym miejscu były nie rozrywki i hałaśliwe zabawy, ale kontakt z naturą, przyglądanie się zwierzętom i zbieranie grzybów w lasach[23]. Zaznaczał, że w miarę upływu lat zmieniała się tam infrastruktura, na potrzeby kuracjuszy rozbudowano zaplecze kulturalno-rozrywkowe. Warto podkreślić, że zmiany wprowadzano z uwzględnieniem uwag i wypowiedzi gości tam przebywa-

18 *Ibidem*.

19 K. Dębicki, *Iwonicz. Zakład zdrojowo-kąpielowy. (Podręcznik dla podróżujących)*, Lwów 1884, s. 6–7.

20 *Ibidem*, s. 14–15.

21 M. Zieleniewski, *Ilustrowany opis zakładów zdrojowo-kąpielnych w Galicji istniejących*, Lwów 1872, s. 4.

22 *Drobiazgi humorystyczne*, „Krynica" 23 VII 1893, nr 7, s. 60.

23 Z. Pelczar, *Historia rozwoju Truskawca i ulepszenia lat ostatnich*, Kraków 1909, s. 8.

jących[24]. Cisza i spokój były często eksponowanymi zaletami mniejszych uzdrowisk, natomiast większe uzdrowiska były wybierane przez znane osobistości. W odbywających się tam imprezach kulturalnych, balach, koncertach uczestniczyło więcej osób, oferta kulturalno-towarzyska okazywała się bogatsza.

Bez wątpienia ważnymi informacjami dla kuracjuszy były wiadomości o wskazaniach i efektach leczenia w uzdrowisku. Czytający poradniki i przewodniki mogli pogłębić swoją wiedzę na temat jakości leczniczych środków, wód, czy też zabiegów tam stosowanych. Wymieniano surowce lecznicze, opisywano, za pomocą jakich metod dążono do poprawy zdrowia, podawano informacje na temat prowadzonych badań naukowych w balneologii. Roman Rencki (1867–1941), polski lekarz, profesor Uniwersytetu Lwowskiego, który doprowadził do wysokiego poziomu zakład w Morszynie, przybliżał osiągnięcia w dziedzinie leczenia otyłości oraz metody w leczeniu osób z otyłością, wdrażane w uzdrowisku Morszyn. Przypominał kuracjuszom, pisząc o leczeniu uzdrowiskowym, jak istotne jest nienaruszanie zasad i wskazówek, zarówno tych udzielanych przez lekarzy zdrojowych, jak i zapisanych w regulaminach uzdrowisk[25].

W przewodnikach uświadamiano, jak ważną rolę mogły uzdrowiska odgrywać w leczeniu – w latach 30. XX w. nadal te miejsca określano mianem „przyrodzonych źródeł sił i zdrowia"[26]. Leon Korczyński, piszący o podniecającym i uspokajającym wpływie klimatu na kuracjusza, zalecał odpowiedni dobór uzdrowiska, tj. w górach bądź nad morzem. Uważał, że dzięki Karpatom ziemia krakowska, podobnie jak również stanisławowska i lwowska, miała wiele miejsc, które mogły wspomóc organizm dzięki odbywającemu się tam leczeniu klimatycznemu. Uczył kuracjuszy, że na kondycję psychiczną i fizyczną wpływają również czynniki towarzyskie. W jego opinii centrum życia towarzyskiego stawało się Zakopane, które określił jako największe „ognisko letniego życia towarzyskiego", a następnie turystycznego i sportowego[27].

Leżącym na terenach dzisiejszej Ukrainy oraz Rumunii miejscowościom o walorach uzdrowiskowych poświęcił uwagę Michał Zieleniewski. Pisząc o Truskawcu wskazywał, że leży on zaledwie 8 km od Drohobycza, zaznaczał, że walorami zakładu były wygodne, prywatne kwatery dla gości oraz sześć restauracji, z których mo-

24 *Ibidem*, s. 13.

25 R. Rencki, *Morszyn jak zdrojowisko i uzdrowisko*, Lwów 1937, s. 452 (odbitka); M. Szegda, *Morszyn-„galicyjski Karlsbad"*, [w:] *Wybrane elementy historii uzdrowiska polskich i niemieckich do 1945 r.*, red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka, Wrocław 2017, s. 185. Autorka podała, że większość kuracjuszy Morszyna byli to ludzie prowadzący siedzący tryb życia, mało ruchliwi.

26 L. Korczyński, *Przyrodzone źródła sił i zdrowia ziemi krakowskiej*, „Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy i Przewodnik Turystyczny" 15 VII 1935, nr 6, s. 87.

27 *Ibidem*, s. 97.

gli korzystać[28]. Informował ponadto, że w obwodzie stanisławowskim znajdował się Delatyn, leżący w Karpatach. Istniały tam źródła słonej wody oraz warzelnie, można więc było odbywać kąpiele solne. Osoby wypoczywające w Delatynie ceniły zdrowe powietrze oraz kąpiele w rzece Prut. Gościnna, miejscowa ludność przyjmowała podróżnych pod swój dach[29]. Kolejnym miejscem wypoczynku i leczenia – jak podał Zieleniewski – była Dorna. Leżące na Bukowinie dwie wsie, tj. Dorna Kandreny i Dorna-Watra były znane ze złóż szczawów, których skład analizował Teodor Torosiewicz, zasłużony dla balneologii[30]. W obwodzie Samborskim na uwagę planujących kurację zasługiwał Drohobycz, mający kilka źródeł wody słonej oraz „zakładzik zdrowokąpielny", który w latach 90. XIX w. nie był już używany[31]. Wymieniono ponadto dwie mniejsze galicyjskie miejscowości. Pierwszą było Szkło – wieś obwodzie przemyskim, położoną 45 km od Lwowa, mającą dwa zakłady kąpielowe wód siarczanych, przy czym z jednego korzystały osoby cywilne, natomiast z drugiego – wojsko. Z kolei w Wysowej, położonej w obwodzie jasielskim, od 1882 r. działał zakład zdrojowo-kąpielowy. Korzystano tam z pięciu zdrojów mineralnych szczaw: alkalicznej, słono-alkalicznej, słono-żelazistej. W zakładzie mieściło się 108 pokojów dla gości[32]. Aby zachęcić do pobytu w tych mniejszych miejscowościach, Michał Zieleniewski jako walor wskazywał, wymieniane także przez innych lekarzy, spokój, ciszę oraz spore obszary zieleni.

Niewątpliwie na komfort pobytu i jego pozytywną ocenę wpływała sama podróż, podobnie jak brak czynników zaburzających spokój, możliwość uniknięcia niepotrzebnych przygód, spotkań. W publikacjach M. Zieleniewskiego i innych lekarzy zamieszczano wiadomości o sposobach dotarcia do celu, środkach transportu, tamtejszych noclegach, pomocy lekarskiej, możliwości skorzystania z kąpieli itp.[33] W Krynicy do dyspozycji gości były furmanki, powozy konne, korzystano z wozów pocztowych. Dostęp do nich należało rezerwować kilka dni wcześniej[34]. Ostatni odcinek podróży był ważny z uwagi m.in. na to, jak dużo czasu udający się do uzdrowiska poświęcił na dotarcie do końcowej stacji kolejowej. W gazecie pt. „Krynica" w 1907 r. podawano, że przyjechać tam można było pociągiem z Warszawy i podróż

28 M. Zieleniewski, *Słownik bibliograficzno-balneologiczny krajowych i niektórych obcych zakładów: zdrojowo-kąpielowych, hydropatycznych, klimatycznych i galaktoterapeutycznych*, Warszawa 1891, wyd. 3, s. 129, 131.

29 *Ibidem*, s. 39.

30 *Ibidem*, s. 40.

31 *Ibidem*, s. 41.

32 *Ibidem*, s. 127, 136–137.

33 M. Zieleniewski, *Ilustrowany przewodnik w podróży do Krynicy*, Kraków 1869, s. 16–17.

34 B. Babel, *Wspomnienia z Krynicy*, Nowy Sącz 1896, s. 30.

trwała 17 godzin, z Lwowa – 10 godzin, a z Krakowa – 5½ godziny[35]. Tym ważniejsze było, aby ostatni odcinek drogi pokonać jak najszybciej, bez zakłóceń i długiego oczekiwania na środek transportu. Należało wziąć pod uwagę stan własnego zdrowia i przeciwskazania do takiej podróży. Józef Strummer ostrzegał, że transport kuracjuszy wozami wiązał się nie tylko z brakiem wygody. Jazda furmanką w Szczawnicy przyczyniła się do tragicznych wypadków, jak np. poronienia ciężarnej kobiety przy wysiadaniu[36]. Bolesława Skórczewskiego pouczał, że zmiana klimatu i podróż wpływały na stan kuracjusza. Zmieniał np. przebieg cyklu miesięcznego u kobiet – autor zaznaczał nawet, że zdarzały się poronienia u kobiet ciężarnych[37].

Popularyzowanie pobytów w rodzimych uzdrowiskach przynosiło wśród mieszkańców ziem polskich efekty w postaci wzrostu liczby kuracjuszy. Karol Estreicher (1827–1908), bibliograf, wieloletni dyrektor Biblioteki Jagiellońskiej, podał, że do Szczawnicy przyjeżdżało coraz więcej gości, a korzystny ruch budowlany pozwalał na przystosowywanie warunków pobytu do wymogów gości[38]. Przypominano, aby decydujący się na zamieszkanie w chłopskiej chacie brali pod uwagę, że mieszkańcy wsi otaczających zakład to ludzie dobrzy, uczynni, prości, bogobojni, „trzeźwi", ale niemający wykształcenia, wiedzy[39]. Zajęci pracą na roli, nie troszczyli się ani o zakład, ani o komfort kuracjuszy, którzy wynajmowali mieszkania. Z kolei Zieleniewski, piszący o Iwoniczu, zaznaczył, że przed urządzeniem zakładu uzdrowiskowego bywali tam goście – dlatego domy prywatne były wygodnie urządzone, a „schludne chaty włościańskie mogły pomieścić [w sumie – przyp. E.B.B.] kilkaset osób"[40]. Kolejna kwestia poruszana na łamach przewodników dotyczyła wygód, jakich potrzebował kuracjusz. Bolesław Skórczewski uważał, że każdy ma inne wyobrażenie luksusu, więc należało wiedzieć, jakie rzeczy powinno się zabrać ze sobą lub czy do dyspozycji kuracjusza będzie służba. Natomiast E. Krzyżanowski wskazywał, że wiedza o tym, jakie wyposażenie było dostępne w uzdrowisku, pozwalała na niezabieranie ze sobą rzeczy niepotrzebnych, np. pościeli[41]. Sugerowano, aby nie zapominać o wynagrodzeniu osób pomagających, lokalnych służących. Osobom, które nie chciały narażać się na ryzyko braku miejsca noclegowego w Krynicy lub na zamieszkanie w lokalu nieodpowiednim do oczekiwań doradzał, aby zarezerwować

35 „Krynica" 14 VII 1907, s. 1.

36 J.W. Strummer, *Szczawnica i jej potrzeby*, Kraków 1881, s. 19.

37 B. Skórczewski, *Przewodnik dla chorych udających się do Krynicy*, Kraków 1883, s. 332–342.

38 K. Estreicher, *Ze Szczawnicy*, Kraków 1890, s. 4–5.

39 B. Babel, *Przyszłość Krynicy*, Lwów 1880, s. 15. W latach 50. XIX w. kuracjusze z Krynicy najczęściej, w opinii autora, mieszkali w chłopskich chałupach z braku innych miejsc.

40 M. Zieleniewski, *Wysowa w Galicji. Zakład zdrojowo-kąpielowy*, Kraków 1882, s. 37–38.

41 E. Krzyżanowski, *Poradnik dla leczących się w Truskawcu*, wyd. 2, Jasło 1900, s. 62–63.

hotel bądź mieszkanie, jeżeli planuje się pobyt w tym mieście. Dotyczyło to zwłaszcza sezonu letniego. Pomocny okazywał się – zamieszczony przez B. Skórczewskiego – cennik, pozwalający zorientować się co do kosztów pobytu[42].

Podobne uwagi i porady zamieszczano w innych przewodnikach w kolejnych latach. Na początku XX w. Zenon Pelczar formułował „przestrogi", czyli wskazówki, o których powinni pamiętać przybywający do Truskawca. Dotyczyły one wielu kwestii, takich jak oczekiwania względem dojazdu, miejsca noclegowego, przebiegu kuracji. Radził, aby zbytnio nie ufać woźnicom i nie pozwalać zawozić się do mieszkań przez nich wskazanych. Wyjaśniał, że często zawierali oni umowę z właścicielami miejsc noclegowych i zawodzili gości tam, gdzie dostawali najwyższe napiwki. Istotne również było zapoznanie się z regulaminem zakładu, cennikiem, zleceniami dotyczącymi zachowania się podczas zabiegów[43].

Potrzeba analizowania wydawanych przez uzdrowiska wykazów chorób, które można było tam leczyć, zapoznawania się z nowymi metodami diagnostyki i leczenia

Lekarze zdrojowi, piszący o uzdrowisku, pouczali ewentualnych kuracjuszy, że wybór miejsca kuracji powinien być podyktowany przede wszystkim kategorią schorzenia oraz możliwością znalezienia tam pomocy. W ich opinii nie należało kierować się względami pozamedycznymi. Przykładowo: Bolesław Skórczewski kategorycznie nakazywał uwzględnianie ówczesnych, najnowszych ustaleń naukowych dotyczących leczenia otyłości. Podawał zalety diety i przypominał, że należy się rozprawiać z mitami związanymi z leczeniem dietą. Jej stosowanie miało oznaczać „dobre jedzenie", ale nie – głodzenie kuracjusza[44]. Kuracjusze powinni wiedzieć, jego zdaniem, że dietą mogli leczyć nie tylko otyłość, czyli „zboczenie dietetyczne", ale również nerwice i choroby układu nerwowego[45]. W jego opinii miesiące wiosenne były bardzo odpowiednim czasem dla przeprowadzenia kuracji dietetycznej, a pobyt w zakładzie dietetycznym okazywał się mniej kosztowny niż w lipcu i sierpniu[46].

42 B. Skórczewski, *Przewodnik dla chorych udających się do Krynicy*, Kraków 1883, s. 25, 33; A.R. Chodyński, *W góry i nad morze. Zawsze modne podróże do kurortów w XIX i XX wieku*, [w:] *Wielkomiejscy inwestorzy, mecenasi i filantropi. Kurorty w Europie Środkowej od XIX do XXI wieku*, red. M. Mosionek-Schweda, M. Buchholz-Todoroska, Gdańsk 2016, s. 31.

43 Z. Pelczar, *Historia rozwoju Truskawca...*, s. 50.

44 B. Skórczewski, *Zakład Dyjetetyczny Dar Skórczewskiego w Krynicy*, Kraków 1889, s. 5–6.

45 *Ibidem*, s. 20, 21.

46 *Ibidem*, s. 20, 24.

Za bardzo istotną kwestię uznawano przestrzeganie godzin zabiegów w uzdrowisku oraz regulaminowego porządku. Podkreślano, że wiarygodną wiedzą na ten temat służyli lekarze[47]. We wspomnieniach z Krynicy Bronisław Babel przypomniał historię, która była zaprzeczeniem racjonalnego korzystania z dobrodziejstw leczenia w uzdrowisku. Otóż jeden z kuracjuszy, węgierskiej narodowości, miał zapisane przez lekarza 30 kąpieli leczniczych. Nudził się w Krynicy, więc zsumował ich czas, po czym stwierdził, że zrealizuje je wszystkie naraz w ciągu pięciu godzin. Zabrał ze sobą wino, zasiadł w wannie i pijąc alkohol, dolewał ciepłej wody do wanny. Po pięciu godzinach zakończył kurację w jednym dniu. Ostatecznie wyjechał z uzdrowiska, narzekając na nudę w Krynicy i prawdopodobny brak poprawy zdrowia[48].

Na pomyślny skutek pobytu i leczenia zdrojowego składało się – zdaniem Z. Pelczara – wiele czynników, m.in. przerwa lub rezygnacja z pracy zawodowej przyczyniającej się do powstania zaburzeń zdrowotnych, zmiana nieodpowiedniego trybu życia, usunięcie szkodliwego wpływu otoczenia. Dopiero wówczas mogła pomóc kuracja w zdrowym otoczeniu, przy odpowiednio dobranych zabiegach[49]. Pożyteczne okazywało się oderwanie się od trosk dnia codziennego, przebywanie w towarzystwie, korzystanie z rozrywek, spacerów, wycieczek. Nawet wodę należało pić o odpowiedniej porze, aby przynosiła lecznicze skutki. Autor podkreślał, że ogromne znaczenie miało przestrzeganie zaleceń lekarskich dotyczących zażywania kąpieli leczniczych. Dużą rolę odgrywała również odpowiednia dieta, która mogła wzmocnić działanie wód i kąpieli. Podstawową wskazówką było, aby nie jeść dużo pożywienia naraz[50].

Podczas kuracji należało zwracać uwagę na odpowiednie przygotowanie do kąpieli, na ich czas oraz częstotliwość, jak również na sam sposób korzystania z wody[51]. Ostrzegano, aby nie przekraczać 16–30 kąpieli, ponieważ wtedy doszłoby do przesycenia. Informowano, że poza kąpielami lecznicze właściwości miały wstrzykiwania i zmywania, dodatki do kąpieli, kąpiele borowinowe, a także – rzeczne. Starano się nauczyć kuracjuszy, że gimnastyka powinna stanowić integralną część kuracji. Wskazywano na dobroczynne właściwości mleka i żętycy. Zalecano, aby mleko za-

47 M. Zieleniewski, *Ilustrowany opis krajowych zakładów zdrojowo-kąpielowych, hydropatycznych i klimatyczno-leczniczych*, Kraków 1894, s. 117.

48 B. Babel, *Wspomnienia...*, s. 23.

49 Z. Pelczar, *Historia rozwoju Truskawca...*, s. 44.

50 *Ibidem*, s. 45, 47.

51 S. Eljasz-Radzikowski, *Przewodnik dla chorych udających się do Rymanowa*, Sanok 1890, s. 14–17; T. Dworski, *Szczawnica. Ilustrowany przewodnik oraz podręcznik dla chorych udających się tamże*, wyd. 2, Przemyśl 1882, s. 61–65; F. Gołuchowski, *Przewodnik dla chorych udających się do Rabki. Pora zdrojowa od 1 czerwca do 30 września*, Kraków 1886, s. 36–37.

wsze pochodziło od jednej krowy, a dla lepszej orientacji podawano, gdzie można było nabyć żętycę[52]. Należało pamiętać, że podczas wyjazdu zmieniały się warunki klimatyczne, dietetyczne, a także psychiczne kuracjusza. Korzystanie z wód i kąpieli powinno się rozpocząć po kilku dniach od przyjazdu i trwać przez kilka tygodni. Bolesław Skórczewski ostrzegał w przewodniku dla chorych udających się do Krynicy o fałszywości przekonania, że im więcej się wody wypije i weźmie kąpieli, tym zdrowszym się będzie[53]. W jego opinii należało nie tylko kierować się radami dotyczącymi korzystania z leczniczych środków (wody, powietrza, kąpieli), lecz także pamiętać, że sposób ubierania się, żywienia, organizacji spacerów, także miały wpływ na zdrowie. Równie ważny był sen, który wpływał na stan psychiczny kuracjusza[54].

Pomocnicze środki podczas kuracji oraz racjonalnego korzystania z oferty kulturalnej i towarzyskiej

Autor przewodnika po uzdrowisku w Lubieniu Wielkim zaznaczał, że bardzo istotne w leczeniu było, aby poza wypijaniem wód czy kąpielami, które były podstawą kuracji, stosować koniecznie środki pomocnicze. Do takowych zaliczył gimnastykę, masaż, preparaty apteczne, a także funkcjonowanie zgodne z normami higienicznymi i dietetycznymi. Wyjaśniał, że wypicie kilkudziesięciu kubków wody i kąpiele nie mogły przynieść oczekiwanego rezultatu bez pozostałych czynności, zwłaszcza odpowiedniego żywienia, zaplanowanego przez lekarza[55]. Lekarze zdrojowi zachęcali do korzystania z wycieczek, których liczne propozycje zamieszczali w przewodnikach. Pisano, ile czasu zajmowały poszczególne wyprawy, jaka była skala ich trudności, które interesujące miejsca należało zobaczyć. Bolesław Skórczewski podawał nie tylko miejscowości, do których mogli pojechać kuracjusze przebywający w Krynicy (np. Tylicz, Żegiestów lub Bardejów, czy też wycieczki w góry, np. Jaworzyna), lecz także opisywał bardzo szczegółowo walory tego miasta pod względem klimatycznym. Podawał informacje o temperaturze, powietrzu, zachmurzeniu, opadach[56]. Można je było wykorzystać do właściwego zaplanowania wycieczki, doboru stroju do warunków i trasy, do stopnia trudności i czasu wyprawy.

52 B. Skórczewski, *Przewodnik dla chorych*..., s. 90.

53 *Ibidem*, s. 75–76.

54 *Idem*, *Dyjetetyka kąpielowa. Jak zachować się należy podczas leczenia w zdrojowiskach*, Warszawa 1880, s. 113.

55 *Lubień Wielki koło Lwowa, zakład zdrojowo-kąpielowy siarczany, hydropatyczny, elektryczny, gimnastyczno-zanderowski i inhalatorium dr Bullinga*, Lwów ok. 1910, s. 17.

56 B.Skórczewski, *Przewodnik dla chorych*..., s. 53–63.

Zdaniem Bolesława Lutostańskiego, zaletą kuracji w Szczawnicy był niższy koszt pobytu niż za granicą, a czas wolny można było zagospodarować równie interesująco. Autor zachęcał do odwiedzenia czytelni czasopism polskich, niemieckich i francuskich oraz do czytelni i wypożyczalni książek[57]. Jak wynika z analizowanych poradników, dostęp do czasopism i książek z upływem lat stawał się normą dla uzdrowisk, próbowano zmniejszać koszty korzystania z tych tekstów, więc często otwierano wypożyczalnie. W Krynicy kuracjusze mogli czytać gazety i dzienniki, które znajdowały się w sali głównego gmachu uzdrowiskowego, należało jedynie uiścić niewysoką opłatę za korzystanie z nich. Słuchali koncertów „muzyki kąpielnej" zamawianej z Pragi, oglądali występy artystów, jak również przedstawienia krakowskiego teatru. Zainteresowaniem cieszyły się pokazy akrobatów, magików. Zwyczajowo dwa razy w tygodniu odbywały się bale, obiady towarzyskie, wycieczki i przejażdżki[58]. Kuracjusz czytający na ten temat nie tylko miał świadomość, jak można było zagospodarować czas, lecz także dowiadywał się, jakie ubrania, stroje należało zabrać ze sobą, aby móc skorzystać z przedstawianych propozycji. Atrakcje towarzyskie wpływały korzystnie na stan psychiczny kuracjuszy, ale niestety wiązały się z ponoszeniem dodatkowych kosztów. Dla osób chcących zmniejszyć wydatki, zwłaszcza związane z wycieczkami, zalecano samodzielne poszukiwanie miejsc pełnych „wdzięku i świeżości", czyli np. dzikich zakątków przyrody[59]. Według B. Babela, oglądanie Pienin bez „sukienki cywilizacji" mogło dostarczyć wielu pozytywnych emocji[60]. Ceniących sobie aktywność fizyczną i dłuższe wyprawy zachęcano do organizowania wycieczek pieszych, również w dalsze okolice. Kuracjuszy z uzdrowiska w Iwoniczu-Zdroju zapraszano do zwiedzania Krosna, Odrzykonia, Dukli, Sanoka[61].

Atrakcje dla kuracjuszy opisywano nie tylko w poradnikach czy przewodnikach. Starano się upowszechnić informacje na ten temat również w lokalnej prasie[62]. Podkreślano również, że cenne dla zdrowia było korzystanie podczas kuracji z gimnastyki, którą organizowano w uzdrowiskach. W piśmie „Krynica" podawano, że po

57 B. Lutostański, *Szczawnica w Galicyi jej zdroje i urządzenia*, Kraków 1874, s.108.

58 M. Zieleniewski, *Ilustrowany przewodnik w podróży do Krynicy*, Kraków 1869, s. 16–17; A. Zieliński, *Listy ze śląskich wód*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983, s. 11. Zdaniem autora, uzdrowiska stały się „punktami wyjściowymi i docelowymi szlaków turystycznych", tutaj tworzyły się zawiązki turystyki górskiej.

59 B. Skórczewski, *Przewodnik dla chorych*..., s. 46.

60 B. Babel, *Z Krynicy do Pienin*, Tarnów 1888, s. 7.

61 M. Zieleniewski, *Ilustrowany przewodnik*..., s. 7–8.

62 S. Pagaczewski, *Spotkamy się u wód*, Kraków 1972, s. 245, 250. Lekarze zdrojowi redagowali również periodyki, które nastawione były na promowanie uzdrowisk, np. „Zdrojowiska", „Krynica". Ukazywały się one wyłącznie w sezonie kąpielowym.

uiszczeniu opłaty w zakładzie gimnastycznym można było uprawiać gimnastykę higieniczno-zdrowotną, gimnastykę zabawową, oraz gimnastykę leczniczą. Kuracjusze mogli ćwiczyć szermierkę, grać w tenisa ziemnego, krokieta, piłkę nożną, zachęcano do korzystania ze strzelnicy[63].

Doświadczenia zawodowe Edmunda Supińskiego, lekarza zakładowego z Rabki, wskazywały, że wzrost liczby kuracjuszy był skutkiem nie tylko korzystnego wpływu leczenia na ich zdrowie, lecz także – jak to określił – „przyjemnie spędzonych tu chwil"[64]. Tym większą wartość miała akcja informacyjno-edukacyjna w postaci wydawanych publikacji. W przewodnikach pomocne w zaplanowaniu pobytu – zarówno pod kątem medycznym, jak i towarzyskim – okazywały się informacje o miejscach spotkań, rekreacji, wspólnej aktywności kulturalnej, a także fizycznej. W przewodniku po Krynicy M. Zieleniewski podawał, gdzie znajdowały się restauracje, jakie były miejscowe rozrywki, do jakich miejsc można było organizować interesujące wycieczki[65]. Klemens Dębicki w podręczniku dla podróżujących do Iwonicza wymienił tzw. „urządzenia pod względem rozrywek i przyjemności", do których zaliczył 12 elementów, a wśród nich – orkiestrę, czytelnię gazet i wypożyczalnię książek[66]. Leon Kopff, piszący o Krynicy, do „systemu kuracji" również włączył zebrania towarzyskie, wycieczki, zabawy z tańcami i inne rozrywki, a przy tym podkreślał, że odbywały się one w Krynicy codziennie. Podał, że brał w nich zawsze udział jeden z lekarzy[67]. Z kolei B. Babel, wspominający to uzdrowisko, napisał, że we wczesnych latach życie towarzyskie tam kwitło – wszyscy się znali, lubili i bawili[68]. Punktem zbornym całego towarzystwa były w uzdrowisku sale balowe, cukiernie, sale bilardowe[69]. Bale i wycieczki stały się urozmaiceniem pobytu, wyprawiano się w Krynicy na Jaworzynę, jeżdżono do Bardejowa, Żegiestowa, Lubowni. Do pozytywnej oceny pobytu przyczyniały się nie tylko efekty medyczne, lecz także życie towarzyskie. Popularnością wśród kuracjuszy cieszyły się gry towarzyskie, których duszą był przez lata w Krynicy Adolf Abrahamowicz, komediopisarz pochodzenia ormiańskiego[70]. Urozmaiceniem były występy akrobatów, odbywające się koncerty, a także sztuki teatralne[71]. W opinii B. Lutostańskiego Szczawnica zajmowała pierwsze miejsce

63 „Krynica" 14 VII 1907, s. 4.

64 E. Supiński, *Zakład Zdrojowo-Kąpielowy Rabka, solanka jodowo-bromowa*, Kraków 1907, s. 27.

65 M. Zieleniewski, *Ilustrowany przewodnik...*, s. 16–17.

66 K. Dębicki, *Iwonicz. Zakład zdrojowo-kąpielowy. (Podręcznik dla podróżujących)*, Lwów 1884, s. 20.

67 L. Kopff, *Zakład Zdrojowo-Kąpielowy w Krynicy*, Krynica 1890, s. 23.

68 B. Babel, *Wspomnienia...*, s. 39.

69 *Ibidem*, s. 51.

70 *Ibidem*, s. 58, 62.

71 *Ibidem*, s. 73.

wśród uzdrowisk w Galicji[72]. Autor doceniał walory życia towarzyskiego w leczeniu kuracjuszy, ale zarazem przestrzegał, żeby zachować umiar w korzystaniu z dobrodziejstw aktywności towarzyskiej. Pisał: „Jest to prawdą, iż swoboda umysłu i wesołość są niezbędnie potrzebne do osiągnięcia dobrych skutków w leczeniu chorób długotrwałych, chorzy atoli pod tym względem nie powinni popełniać nadużyć"[73]. Przestrzegał zarazem, aby zabawy i tańce nie trwały dłużej niż do północy. Podobnego zdania był Z. Pelczar. Ruch, przebywanie na świeżym powietrzu, podobnie jak rozrywki, były wręcz zalecane, ale należało pamiętać, że wszelka przesada szkodziła. W Truskawcu zachęcano do trenowania i ćwiczeń na świeżym powietrzu, ale zdaniem lekarzy kuracjusze nie powinni się przemęczać. Równie istotna stała się troska o kondycję psychiczną. Należało „być swobodnej myśli", nie analizować własnych dolegliwości, ale zarazem nie zapominać o celu, w jakim się przybyło do uzdrowiska[74]. W Rabce E. Supiński zalecał kuracjuszom, poza wycieczkami na dłuższych i krótszych trasach, udział w balach, koncertach, tańcach. W uzdrowisku nie zapominano również o dzieciach, dla których urządzano gry i zabawy, prowadzone przez przygotowane, fachowe osoby. W czwartki natomiast dzieci zapraszano na „baliki dziecięce"[75]. Pod koniec lat 20. XX w. w broszurze popularyzującej walory Krynicy pisano, że warto było korzystać z asortymentu Mleczarni, usytuowanej obok Zdroju Głównego. Wydawano tam ciepłe mleko, śmietankę, kefir, żętycę, jogurt, laktol. Oferta obejmowała usługi zakładu hydropatycznego, kuracjuszom zalecano kąpiele powietrzne i słoneczne. Cenną formą aktywności i ważną dla poprawy zdrowia okazywała się gimnastyka, a dla dzieci także gry ruchowe, nadal odbywające się pod opieką nauczyciela. Należało nie zapominać o tzw. zaletach leczenia wzniesiennego, czyli terenowych ćwiczeniach na ścieżce urządzonej w tym celu. Zdrowie wzmacniały kąpiele rzeczne, pobyty w parku, spacery oraz wycieczki[76].

Należy dodać, że poza wymienionymi propozycjami, przewidywano dla kuracjuszy mniej aktywny sposób spędzenia wolnego czasu. Zwykle zachęcano do korzystania z czytelni prasy. W gazecie „Krynica" podano, że w czytelni Domu Zdrojowego lekarze i ich żony, redaktorzy i pracownicy czasopism, nauczyciele i nauczycielki szkół ludowych otrzymywali karty wstępu, obejmujące jedynie koszty manipulacyjne w kwocie 20 halerzy[77]. Michał Zieleniewski przypominał, w tekście o Iwoniczu,

72 B. Lutostański, *Szczawnica w Galicyi...*, s. 1.

73 *Ibidem*, s. 109.

74 Z. Pelczar, *Historia rozwoju Truskawca...*, s. 48.

75 E. Supiński, *Zakład Zdrojowo-Kąpielowy...*, Kraków 1907, s. 31.

76 *Krynica. Państwowy zakład Zdrojowo-Kąpielowy (otwarty przez cały rok, oprócz kwietnia)*, Kraków 1929, s. 13, 19, 26.

77 „Krynica" 30 VII 1911, nr 1, s. 2.

że znajdowała się tam czytelnia utrzymywana ze środków zakładu. Wyposażono ją w gazety i czasopisma w językach polskim, francuskim oraz niemieckim. Kuracjusze mogli uczęszczać do biblioteki, gdzie zgromadzono dzieła w wymienionych językach. Czas pobytu w uzdrowisku uprzyjemniała muzyka, którą dało się słyszeć codziennie podczas picia wód. Można było uczestniczyć w koncertach i widowiskach teatralnych. Urządzali je zarówno profesjonalni artyści, jak i amatorzy, zazwyczaj w celach dobroczynnych[78].

Porady dotyczące kwestii finansowo-administracyjnych, regulaminowych, przestrzegania zasad bezpieczeństwa oraz wartości lokalnych walorów miejsca pobytu

W przewodnikach podawano ważne informacje dotyczące administracyjnych obowiązków kuracjuszy. Wymagane procedury dotyczyły wypełnienia karty meldunkowej, wniesienia stosownych opłat (np. opłaty zdrojowej – zwolnieni z niej byli m.in. nauczyciele i nauczycielki szkół ludowych, ubodzy mający świadectwo ubóstwa, lekarze, służba, dzieci do 10. roku życia). Należało przestrzegać przepisów porządkowych oraz zasad bezpieczeństwa (surowo zabronione było wylewanie wody przez okno, wyrzucanie śmieci, używanie kuchenek naftowych, benzynowych, spirytusowych, podobnie jak niszczenie i zrywanie kwiatów, gazonów, zabieranie bukietów)[79]. Jak podał M. Zieleniewski, w Zakopanem, z myślą o wspomożeniu kuracjuszy w dopełnieniu obowiązków oraz lepszej organizacji pobytu utworzono tzw. wydziały gospodarcze. Wydział, powołany z inicjatywy dr. Tytusa Chałubińskiego (1820–1889), polskiego lekarza, współtwórcy Towarzystwa Tatrzańskiego, miłośnika i znawcy przyrody, troszczył się o udogodnienia komunikacyjne, sprawował nadzór nad utrzymywaniem stałych cen wynajmu mieszkań oraz oświetlenia wsi w obrębie zamieszkania gości, czuwał nad utrzymywaniem porządku w domach i mieszkaniach dla kuracjuszy[80].

Można było przeczytać również o tym, że kuracjusze powinni uwzględniać pewne zwyczaje związane z pobytem w uzdrowisku. Jednym z nich było organizowanie, bardziej lub mniej uroczyście, powitania lub pożegnania pań – kuracjuszek. Uwagę kuracjuszy ogniskowały również przyjazdy i odjazdy z uzdrowiska znanych postaci ze świata nauki, polityki, kultury. Zawsze były one witane i żegnane przez wiele osób. Wygłaszano wówczas mowy, pisano okolicznościowe wiersze, powozy pań były usła-

78 M. Zieleniewski, *Ilustrowany przewodnik...*, s. 7–8.

79 B. Skórczewski, *Przewodnik dla chorych...*, s. 43.

80 M. Zieleniewski, *Nowo otworzona stacya klimatyczna w Zakopanem*, Warszawa 1888, s. 5.

ne kwiatami, a nawet urządzano korowody na cześć tych szczególnych gości[81]. Karol Estreicher pisał, że w Szczawnicy wręczano im bukiety kwiatów. Nadmienił przy tym, że właściwy byłby ich zakup, a nie – zrywanie z kwiatowych rabatek upiększających miejsca odpoczynku[82]. Jak zaznaczał Z. Pelczar, dekoracje kwiatowe należały do atutów uzdrowisk i troska o nie była ważnym zadaniem zarządów[83]. W dobrym tonie, zdaniem B. Lutostańskiego, było wynagradzanie muzycznych wysiłków lokalnej orkiestry uzdrowiskowej, która w ramach tzw. „muzyki kąpielowej" codziennie koncertowała, a ponadto witała i żegnała każdego gościa. Autor uważał, że orkiestrę należało stosownie do swoich możliwości finansowych docenić i wynagrodzić[84].

Ludwik Dydyński (1868–1944), polski lekarz, neurolog i balneolog, zwracał uwagę, że w miejscowościach uzdrowiskowych odbywały się jarmarki, w czasie których można było nabyć lokalne produkty. Ta okazja zakupu rzeczy charakterystycznych dla tego regionu generowała również wydatki, które trzeba było przewidzieć w planowanych funduszach[85]. Jako bardzo wartościowe zalecano kuracjuszom regionalne produkty żywnościowe, zwłaszcza mleko i jego przetwory. Nie tylko spożywanie mleka, serwatki czy żętycy okazywało się ważne dla zdrowia. Równie istotne – zdaniem Michał Zieleniewskiego – było miejsce, w którym te produkty konsumowano. Autor uważał, że najlepiej spożywać je było w górach[86]. W II Rzeczypospolitej podkreślano, że kuracjusze przybywający do zdrojowisk ożywiali ruch gospodarczy. W 1935 r. Leon Nowotarski, dyrektor Państwowego Zakładu Zdrojowego w Krynicy, w przeglądowym artykule dotyczącym znaczenia gospodarczego zdrojowisk zaznaczał, że kuracjusze kupowali rzeczy, których nie nabywali w swoich miejscowościach, a najczęściej nie były im tam potrzebne. Do miejscowości uzdrowiskowej przyjeżdżali również znajomi kuracjuszy, którzy zostawali tam na jakiś czas i robili zakupy[87].

81 B. Babel, *Wspomnienia*..., s. 46. W taki sposób podejmowano Stanisława Smolkę oraz wiele innych znanych osób w uzdrowisku w Krynicy.

82 K. Estraicher, *Ze Szczawnicy*..., s. 18.

83 Z. Pelczar, *Stulecie Truskawca 1827–1927*, Drohobycz 1928, s. 11. Zakład też zawdzięczał piękny wygląd temu, że – w przekonaniu autora – „tonął w powodzi kwiatów".

84 B. Lutostański, *Szczawnica w Galicyi jej zdroje i urządzenia*, Kraków 1874, s. 108–109.

85 L. Dydyński, *Nasze zdrojowiska i uzdrowiska jako źródła bogactwa krajowego*, Warszawa 1919, s. 43; M. Zieleniewski, *Wysowa w Galicji* ...., s. 37–38. Wszelkich potrzebnych produktów żywnościowych dostarczali do uzdrowiska w Wysowej pobliscy mieszkańcy, natomiast rękodzieła zapewniało miasto Gorlice.

86 M. Zieleniewski, *Mleko, serwatka i żętyca pod względem leczniczo-zdrojowym*, Kraków 1861, s. 38.

87 L. Nowotarski, *Gospodarcze znaczenie zdrojowisk polskich*, „Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy i Przewodnik Turystyczny", 15 VIII 1935, nr 7, s. 9.

Bardzo ważne było, aby wdrożyć odpowiednie postępowanie po zakończonej kuracji. Należało przede wszystkim unikać przyczyn choroby, dbać o wyeliminowanie ze swojego życia tych sytuacji i zachowań, które doprowadzały do złego stanu zdrowia. Zwłaszcza należało przestrzegać diety, kontynuować leczenie się, a przede wszystkim hartować się[88].

Zakończenie

Z analizy treści wymienionych publikacji wynikało, że leczenie uzdrowiskowe ukazywano jako kilkuetapowy proces, do którego należało odpowiednio się przygotować. Istotnym zadaniem stało się wdrożenie potencjalnych kuracjuszy do efektywnego korzystania z uzdrowiska, kuracji, uposażenie w wiedzę dotyczącą przyjazdu, pobytu, samej kuracji, a także dalszego postępowania po powrocie do domu. W drugiej połowie XIX w. została podjęta, zwłaszcza przez lekarzy zdrojowych i zarządy zdrojowisk, działalność informacyjna i edukacyjna, której celem było przekazanie wiadomości na temat takiego zachowania się w uzdrowisku, które przyczyniałoby się do poprawy zdrowia. Chodziło przede wszystkim o wyrabianie odpowiednich nawyków, eliminowanie czynności, które nie wpływały korzystnie na zdrowie i niwelowały efekty leczenia w uzdrowisku. Pomocne w realizacji celu edukacyjnego okazywały się wydawane poradniki i przewodniki po uzdrowiskach. Uczono w nich, że osoby planujące kurację i ją realizujące muszą stosować się do zaleceń lekarzy zdrojowych, rzetelnie realizować plan kuracji oraz przestrzegać obowiązujących regulaminów. Zaznaczano, że istotnym elementem wpływającym na poprawę zdrowia i nastroju był czynnik społeczny. Przekonywano, że pobyt w gronie innych osób, oderwanie się od pracy i obowiązków, udział w imprezach kulturalnych, spotkaniach towarzyskich, wszelkie formy aktywnego wypoczynku należało uwzględnić w zaplanowanym czasie kuracji. Natomiast kuracjusz powinien, w trakcie leczenia, realizować potrzeby kulturalno-oświatowe, tj. słuchać muzyki, oglądać przedstawienia i występy, czytać książki i prasę.

W analizowanych materiałach źródłowych przypominano, że głoszone od lat postulaty związku między kondycją psychiczną a stanem fizycznym człowieka miały być uwzględniane w procesie leczenia kuracjusza. W żadnej z analizowanych publikacji nie zapewniano natomiast, że pozytywne rezultaty można uzyskać w bardzo krótkim czasie. Zwracano uwagę, że zdrowy styl życia należało kontynuować po powrocie do domu. Autorzy przewodników sygnalizowali, że powinno się podtrzymać zwyczaj spacerów, wycieczek, gimnastyki, a także odpowiedniego odżywiania

88 B. Skórczewski, *Przewodnik dla chorych*..., s. 349–353.

się oraz wzbogacania życia racjonalnymi rozrywkami. Te porady wydają się szczególnie cenne w naszych czasach, kiedy kultura natychmiastowości skazuje współczesne pokolenie na skondensowaną formę leczenia, polepszania zdrowia, zajmującą nie więcej niż weekend lub jeszcze krócej.

Bibliografia

Babel B., *Przyszłość Krynicy*, Lwów 1880.

Babel B., *Wspomnienia z Krynicy*, Nowy Sącz 1896.

Babel B., *Z Krynicy do Pienin*, Tarnów 1888.

Bełza W., *Iwonicz i jego okolice*, Lwów – Kraków – Warszawa 1885.

Chodyński A.R., *W góry i nad morze. Zawsze modne podróże do kurortów w XIX i XX wieku*, [w:] *Wielkomiejscy inwestorzy, mecenasi i filantropi. Kurorty w Europie Środkowej od XIX do XXI wieku*, red. M. Mosionek-Schweda, M. Buchholz-Todoroska, Gdańsk 2016.

Dębicki K., *Iwonicz. Zakład zdrojowo-kąpielowy. (Podręcznik dla podróżujących)*, Lwów 1884.

Dietl J., *O znaczeniu i przeznaczeniu spółki zdrojowisk krajowych*, Kraków 1860.

Dietl J., *Uwagi nad zdrojowiskami krajowemi ze względu na ich skuteczność, zastosowanie i urządzenie*, cz. 1, Kraków 1858.

Drobiazgi humorystyczne, „Krynica" 23 VII 1893, nr 7.

Dworski T., *Szczawnica: Ilustrowany przewodnik oraz podręcznik dla chorych udających się tamże*, wyd. 2, Przemyśl 1882.

Dydyński L., *Nasze zdrojowiska i uzdrowiska jako źródła bogactwa krajowego*, Warszawa 1919.

Eljasz-Radzikowski S., *Przewodnik dla chorych udających się do Rymanowa*, Sanok 1890.

Estreicher K., *Ze Szczawnicy*, Kraków 1890.

Gołuchowski F., *Przewodnik dla chorych udających się do Rabki. Pora zdrojowa od 1 czerwca do 30 września*, Kraków 1886.

Halban L., *Józef Dietl. Wspomnienie pośmiertne*, Kraków 1873.

Kierzek A., *Uzdrowiska nadniemeńskie dawniej*, Wrocław 2017.

Kita J., *Lekarze zdrojowi w Iwoniczu-Zdroju do 1939 r. Portret zbiorowy*, [w:] *Tradycje i perspektywy kultury uzdrowiskowej w Iwoniczu-Zdroju w kontekście europejskim*, red. B. Płonka-Syroka *et al.*, Wrocław 2018.

Kita J., *Zapomniane polskie uzdrowiska*, Łódź 2016.

Kopff L., *Zakład Zdrojowo- Kąpielowy w Krynicy*, Krynica 1890.

Korczyński L., *Dietl jako balneolog*, [w:] *Józef Dietl, pierwszy prezydent miasta Krakowa, znakomity lekarz, profesor i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, patriota polski. W 50 rocznicę śmierci*, red. W. Szumowski, Kraków 1928.

Korczyński L., *Przyrodzone źródła sił i zdrowia ziemi krakowskiej*, „Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy i Przewodnik Turystyczny" 15 VII 1935, nr 6.

Krynica. Państwowy zakład Zdrojowo-Kąpielowy (otwarty przez cały rok, oprócz kwietnia), Kraków 1929.

„Krynica" 14 VII 1907.

„Krynica" 30 VII 1911, nr 1.

Krzyżanowski E., *Poradnik dla leczących się w Truskawcu*, wyd. 2, Jasło 1900.

Lubień Wielki koło Lwowa, zakład zdrojowo-kąpielowy siarczany, hydropatyczny, elektryczny, gimnastyczno-zanderowski i inhalatorium dr Bullinga, Lwów ok. 1910.

Lutostański B., *Szczawnica w Galicyi jej zdroje i urządzenia*, Kraków 1874.

Łazarek M., Łazarek R., *Uzdrowiska w Europie. Teraźniejszość i rys historyczny*, Lublin 2007.

Mazur E., *Codzienność kuracjusza w uzdrowiskach na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i początku XX wieku*, Warszawa 2016.

Nowotarski L., *Gospodarcze znaczenie zdrojowisk polskich*, „Przegląd Zdrojowo-Kąpielowy i Przewodnik Turystyczny" 15 VIII 1935, nr 7.

Pagaczewski S., *Spotkamy się u wód*, Kraków 1972.

Pelczar Z., *Historia rozwoju Truskawca i ulepszenia lat ostatnich*, Kraków 1909.

Pelczar Z., *Stulecie Truskawca 1827–1927*, Drohobycz 1928.

Płonka-Syroka B., *Wstęp*, [w:] *Historia kultury uzdrowiskowej w Europie*, red. B. Płonka-Syroka, A. Kaźmierczak, Wrocław 2012.

Rencki R., *Morszyn jak zdrojowisko i uzdrowisko*, Lwów 1937 (odbitka).

Skórczewski B., *Dyjetetyka kąpielowa. Jak zachować się należy podczas leczenia w zdrojowiskach*, Warszawa 1880.

Skórczewski B., *Przewodnik dla chorych udających się do Krynicy*, Kraków 1883.

Skórczewski B., *Zakład Dyjetetyczny Dra Skórczewskiego w Krynicy*, Kraków 1889.

Spałek K., *Rośliny lecznicze stosowane w fitoterapii i fitobalneoterapii uzdrowiskowej od XVII w. na Śląsku*, [w:] *Elitarny model europejskiego uzdrowiska. Ewolucja koncepcji i jej funkcjonowanie w praktyce*, red. B. Płonka-Syroka *et al.*, Wrocław 2017.

Strummer J.W., *Szczawnica i jej potrzeby*, Kraków 1881.

Supiński E., *Zakład Zdrojowo-Kąpielowy Rabka, solanka jodowo-bromowa*, Kraków 1907.

Szegda M., *Morszyn – „galicyjski Karlsbad"*, [w:] *Wybrane elementy historii uzdrowiska polskich i niemieckich do 1945 r.*, red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka, Wrocław 2017.

Szumowski W., *Józef Dietl (1804–1878)*, [w:] *Józef Dietl, pierwszy prezydent miasta Krakowa, znakomity lekarz, profesor i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, patriota polski. W 50 rocznicę śmierci*, red. W. Szumowski, Kraków 1928.

Zieleniewski M., *Ilustrowany opis krajowych zakładów zdrojowo-kąpielowych, hydropatycznych i klimatyczno-leczniczych*, Kraków 1894.

Zieleniewski M., *Ilustrowany opis zakładów zdrojowo-kąpielnych w Galicji istniejących*, Lwów 1872.

Zieleniewski M., *Ilustrowany przewodnik w podróży do Krynicy*, Kraków 1869.

Zieleniewski M., *Mleko, serwatka i żętyca pod względem leczniczo-zdrojowym*, Kraków 1861.

Zieleniewski M., *Nowo otworzona stacya klimatyczna w Zakopanem*, Warszawa 1888.

Zieleniewski M., *Słownik bibliograficzno-balneologiczny krajowych i niektórych obcych zakładów: zdrojowo-kąpielowych, hydropatycznych, klimatycznych i galaktoterapeutycznych*, wyd. 3, Warszawa 1891.

Zieleniewski M., *Wysowa w Galicyi. Zakład zdrojowo-kąpielowy*, Kraków 1882.

Zieliński A., *Listy ze śląskich wód*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983.

Mirosław Piwowarczyk
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-0730-368

Edukacyjny wymiar przestrzeni rekreacyjno-wypoczynkowych na przykładzie „placówek" Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet

Educational Dimension of the Spaces of Recreation and Leisure on the Example of "Facilities" of The Women Citizens' Work Association

The Women Citizens' Work Association was one of the most influential women's organizations of the Sanation movement in the interwar Poland. It was active in the years 1928–1939. It had a clear ideological and political character that determined its goals and tasks. The most important among all the undertakings of the Union were: activation of women and their civic and state education, creating a "new type of Polish female citizen" – aware of her rights and civic obligations, interested in state affairs, independent, distinguished by a deep sense of responsibility for the state and participating in efforts to "raise ethical, cultural, economic and social level". In practice, the most important educational task undertaken by the Union's activists was the implementation of a new model of civic and state education of women.

In this work, traditional and modern means, forms and methods of exerting educational influence were used. Effective forms of educational work included various types of summer facilities/camps: holiday, military-leisure, educational-recreational, wayfaring, organized in stationary establishments – shelters or boarding houses. It was assumed that the camps constitute a specific social and educational space, which has great educational qualities, effectively shaping the social, civic and state attitudes desired from the point of view of the Association's goals. As part of the camp work, an effort was also made to deepen the cultural habits of the participants, shape their character, expand their knowledge of the state and society, and prepare them for their life in the community. It was also important to promote a healthy, hygienic lifestyle, allow all women to rest and regain health.

The camps were organized in a dozen or so attractive towns in Poland. There were dozens of different types of camp facilities, which were visited by several thousand women in total.

Keywords: The Women Citizens' Work Association, activation of women, civic education, leisure facilities, recreational facilities, holiday facilities, wayfaring camps

Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet (ZPOK) był jedną z najbardziej wpływowych sanacyjnych organizacji kobiecych w Polsce lat międzywojennych. Powstał 25 marca 1928 r. i działał nieprzerwanie do wybuchu II wojny światowej. Miał wyraźny charakter ideowo-polityczny, który warunkował jego cele i zadania. Czołowe miejsce wśród zadań ZPOK zajmowało zagadnienie aktywizacji kobiet i ich wychowania obywatelskiego, państwowego,stworzenie „nowego typu obywatelki polskiej", świadomej swoich praw i obowiązków obywatelskich, zainteresowanej sprawami państwowymi, samodzielnej, wyróżniającej się głębokim poczuciem odpowiedzialności za państwo i uczestniczącej w pracy „nad podniesieniem poziomu etycznego, kulturalnego, gospodarczego i społecznego"[1].

W propagowanym wizerunku „nowej obywatelki", najsilniej akcentowano znaczenie aktywności społecznej kobiet w modelu kobiecego obywatelstwa realizowanym przez organizację. Podkreślano, że praca społeczna, pobudzająca aktywność i inicjatywę członkiń ZPOK „w interesie dobra wspólnego społeczeństwa i państwa", miała stanowić ważny element procesu wychowania obywatelskiego i pań-

1 Szerzej na temat ZPOK i jego działalności – zob. M. Piwowarczyk, *Rola Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w kształceniu (i dokształcaniu) zawodowym kobiet na Wileńszczyźnie w latach 1929–1939*, [w:] *Oświata i nauka na Kresach Wschodnich w XIX i XX wieku*, red. J. Lusek, Bytom 2018, s. 175–192. Zob. także *Edukacyjna rola kobiet – działaczek Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w świetle czasopisma „Praca obywatelska" (1928–1939): wybrane przyk*łady, [w:] *Rozvìtok Ukra'ns'koï ta Pol's'koï osvìti ì pedagogìčnoï dumki (XIX–XX st.): zbirnik naukovih prac'*, t. 8, *Žìnoča osvìta ì prosvìtnictvo v Ukraïnì ta Pol›sì (kìnec' XIX – počatok XXI st.)*, red. D. Gercûk, I. Misisin, L`vìv 2018, s. 93–114; *The Educational Role of the Journals of Social and Educational Associations in the Second Republic of Poland as Exemplified by „Citizen Work" of the Women's Citizen Work Association*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2017, vol. 9, nr 1, s. 7–18; *Kobiety aktywne. Działalność społeczno-oświatowa liderek Wileńskiego Zrzeszenia Wojewódzkiego Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet (1929–1939)*, [w:] *Kobiety na Kresach na przełomie XIX i XX wieku*, red. A. Dawid, J. Lusek, Warszawa – Bytom – Opole 2016, s. 43–60; *Civil education in the theory and practice of Women's Civil Work Association in the Second Polish Republic*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2014, vol. 6, nr 1, s. 30–39.

stwowego jako droga kształtowania postawy moralnej członkiń i wyrabiania w nich poczucia własnej wartości. W *Deklaracji ideowej* ZPOK przyjęto, że warunkiem podstawowym wychowania dobrego obywatela jest jego wartość, toteż liderkom organizacji wyznaczono zadanie wyrobienia w swoich członkiniach i podopiecznych: „bezwzględnej prawości; odwagi cywilnej; poczucia odpowiedzialności jednostkowej i zbiorowej; poszanowania godności ludzkiej i głębokiej wiary w wartości duchowe człowieka”[2]. Halina Jaroszewiczowa, wiceprzewodnicząca Zarządu Głównego ZPOK i senator RP, głosiła, że w pracy wychowawczej działaczek

> cel wychowawczy polegać miał na rozwijaniu wśród szerokich rzesz kobiecych przede wszystkim wartości moralnych i umysłowych, przy jednoczesnym wyrabianiu świadomej i czynnej postawy obywatelskiej i państwowej. Wśród wartości moralnych chodziło nade wszystko o rozbudzenie uczuć altruizmu, bezinteresowności, poczucia honoru i godności pracy zespołowej oraz [...] zaprawianie do wytrwałości w osiąganiu zamierzonych celów[3].

W praktyce najważniejszym zadaniem edukacyjnym, jakiego podjęły się członkinie ZPOK, była realizacja nowego modelu wychowania obywatelskiego i państwowego kobiet. Pracę oświatowo-wychowawczą, obywatelską, prowadził głównie Wydział Wychowania Polityczno-Obywatelskiego (WWP-O)[4], realizujący ją głównie poprzez własne świetlice, w których prowadzono zajęcia – ujęte w programową, logiczną całość nauki o państwie – w formie wykładów, kursów, zebrań dyskusyjnych oraz spotkań praktycznych w formule tzw. Kół Pracy. Tym samym praca świetlicowa stała się jedną z najlepiej rozwiniętych przez ZPOK form pracy oświatowej, wychowawczej, obywatelskiej; wysuwała się na pierwszy plan w działalności ZPOK, jako metoda mająca pierwszorzędne wartości wychowawcze, dająca możliwość oddziaływania równocześnie „na umysł, uczucie i wolę jednostki, rozwijającą pełnię jej osobowości, a jednocześnie przygotowująca ją do życia społecznego i do odegrania w nim czynnej roli”[5].

Według liderek związku świetlice stały się najważniejszą i najskuteczniejszą formą pracy wychowawczej, ale nie – jedyną. Oprócz pracy świetlicowej, referentki wychowania polityczno-obywatelskiego wykorzystywały w tak rozumianej i ukierunkowanej działalności wychowawczej także inne formy pracy – „placówki”, do których zaliczano różnego typu obozy letnie: wczasowe, wojskowo-wypoczynkowe, wędrowne, organizowane w placówkach stałych – schroniskach, pensjonatach.

2 *Deklaracja ideowa*, „Praca Obywatelska” 1938, nr 5–6, s. 2.

3 H. Jaroszewiczowa, *1928–1938 r.*, „Praca Obywatelska” 1938, nr 5–6, s. 6.

4 Do 1934 r. Wydział Wychowania Obywatelskiego.

5 *Praca świetlicowa. Instrukcja dla świetlic Z.P.O.K.*, Warszawa 1934, s. 3.

Należy dodać, że w pojęciu „nowej obywatelki" zawarto także postulat troski o zdrowie fizyczne kobiet – mających siłę do realizacji stojących przed nimi wyzwań i zadań. Tak więc deklarowanym obowiązkiem działaczek ZPOK było propagowanie zdrowego, higienicznego stylu życia, umożliwienie kobietom wypoczynku i odzyskania zdrowia.

ZPOK dość szybko zwrócił uwagę na doniosłość znaczenia wychowania fizycznego w swojej działalności edukacyjnej. W planach prac to zagadnienie traktowano jako jedno z najważniejszych. Uznano, że sprawność fizyczna jest warunkiem dobrego spełniania codziennych obowiązków, że „uprawianie gimnastyki, poza sprawnością fizyczną, wnosi w życie obywatela czynnik ładu, porządku i wysiłku"[6], czyli – pożądanej z punktu widzenia celów politycznych i wychowawczych Związku – „nieocenionej wprost wartości"[7]. Toteż już od 1930 r. ZPOK, wraz z Komitetem Społecznym Przygotowania Kobiet do Obrony Kraju (PKdOK), zaczął organizować obozy letnie typu wojskowego dla kobiet pracujących (pierwszy obóz zorganizowano we Fronołowie nad Bugiem). Od 1932 r. propagowaniem wychowania fizycznego i organizowaniem obozów wypoczynkowych letnich dla bezrobotnej i świetlicowej młodzieży żeńskiej zajął się Wydział Wychowania Fizycznego (WWF) przy Zarządzie Głównym ZPOK, współpracujący przy tym z trzema wydziałami: Opieki nad Matką i Dzieckiem, Wychowania Polityczno-Obywatelskiego oraz Spraw Kobiecych[8]. Opracowano szczegółowe wytyczne organizowania i prowadzenia obozów oraz ich program, w tym szczegółową instrukcję „wychowania obywatelskiego na obozach i koloniach", przygotowaną w 1935 r. przez Halinę Żółtowską, instruktorkę WWP-O[9].

Przywódczynie ZPOK (m.in. Helena Witkiewicz-Mokrzycka) stały na stanowisku, że obozy wypoczynkowe to doskonała okazja do szerzenia haseł i ideałów Związku, do wpajania tych ideałów w „młode serca i dusze", czyli z myślą o wychowywaniu pełnowartościowych obywateli. Przyjęto, że obóz stwarza „wyjątkowo dogodne warunki dla realizacji powszechnych (związkowych) zadań wychowawczych,

6 M. Tańska, *Tajemnica dobrego samopoczucia. Gimnastyka i sport*, „Praca Obywatelska" 1935, nr 13, s. 12.

7 *Ibidem*. Dla realizacji celów wychowawczych ZPOK najważniejsze były świetlice, obozy – w drugiej kolejności. Ich skuteczność oddziaływania wychowawczego – jak się wydaje – była niewielka, wbrew temu, co komendantki obozów pisały w swoich sprawozdaniach.

8 Lietuvos Centrinis Valstybes Archyvas (Litewskie Centralne Państwowe Archiwum) [dalej: LCVA], Wileńskie Zrzeszenie Wojewódzkie ZPOK [dalej: WZW ZPOK], Akta Referatu Opieki 1935, f. 334, op. 1, nr 71, *Okólnik nr. 1 Zrzeszenia Wojewódzkiego ZPOK. Wilno z dnia 26.II.1935*, b.p.

9 H. Jaroszewiczowa, *Wydział Wychowania Fizycznego*, „Praca Obywatelska" 1938, nr 5–6, s. 60; H. Żółtowska, *Wychowanie obywatelskie na koloniach i półkoloniach*, „Praca Obywatelska" 1935, nr 12, s. 10–11.

czyli ma kształtować osoby na przyszłych uczestników życia kulturalnego narodu, początkowo tylko na świadomych konsumentów dóbr kulturalnych, a następnie na współtwórców tych dóbr i realizatorów ideałów"[10]. Zakładano, że obóz stanowi swoistą przestrzeń społeczno-edukacyjną, „że stwarza odrębne środowisko, które posiada duże walory wychowawcze, skutecznie kształtujące psychikę obozowiczek"[11]. Zadaniem obozu miało być „podniesienie poziomu życia kulturalnego dziewcząt, zrobić je pełniejszymi, nauczyć sięgać po wartości środowiska szerszego nie tylko materialnego, ale również psychicznego"[12]. Obozy miały przede wszystkim na celu podniesienie stanu zdrowia fizycznego, duchowego i psychicznego ich uczestniczek[13]. W ramach tej formy instruktorki obozowe miały uczyć młodzież m.in. dostrzegania piękna przyrody – „bo nic tak nie uczy miłości do Ojczyzny jak piękno rodzimego krajobrazu; miłość rodzimego pejzażu to może najistotniejsza część naszej miłości Ojczyzny"[14]. Twierdzono, że na obozach są wszelkie dogodne warunki do realizacji zadań wychowawczych – „podniesienia wartościowości osobnika, że w ich ramach można rozwijać samodzielność, koleżeństwo, sprawność fizyczną, zręczność, zmysły, a również wartościowe strony intelektu, spostrzegawczość, inicjatywę, samodzielny sąd, silną wolę, wyobraźnię"[15]. W prasie związkowej pisano, że „podporządkowanie gromadzie nauczy młodego człowieka uroku współżycia, chęci wyróżnienia się nie w bójce, lecz w szlachetnym sportowym współzawodnictwie"[16]. W corocznych sprawozdaniach z akcji obozowych kierowniczki tych „placówek" pisały:

> zapoznajemy dziewczęta miejskie z właściwościami regionalnymi ludności okolicznej, z jej pracą, obyczajem, inną kulturą i z jej odrębnymi wartościami, nauczamy cenić ciężki trud pracy rolnika; […] staramy się je ukulturalnić, przywiązać do kultury narodowej, podnosić duchowo; […] poprzez obóz budzimy w nich ducha polskiego na terenach narodowościowo mieszanych; […] pobudzamy lokalne środowiska do współdziałania dla dobra powszechnego, do poczucia wspólnoty narodowej i ogólnoludzkiej […]; na obozie pragniemy uzyskać wpływy kulturalno-wychowawcze, obudzić uczucia obywatelskie, rozszerzać ciasne, słabe pojęcie o Ojczyźnie, wywołać zainteresowanie szerszym światem, chęć zwiedzania innych dzielnic kraju[17].

10 T. Bagińska, *Praca wychowawcy na kolonii i półkolonii*, „Praca Obywatelska" 1938, nr 12, s. 8.

11 *Ibidem*.

12 *Ibidem*, s. 9.

13 *Ibidem*, s. 8–9.

14 H. Witkiewicz-Mokrzycka, *Letnia akcja opiekuńcza*, „Praca Obywatelska" 1938, nr 9, s. 5.

15 *Ibidem*.

16 *Ibidem*.

17 *Ibidem*.

Wychowanie na obozach miało obejmować różne aspekty życia dziewcząt, a rezultaty pracy wychowawczej przejawiałyby się w pogłębianiu nawyków kulturalnych, kształtowaniu charakteru, przygotowaniu do życia we wspólnocie, wytworzeniu świadomej i czynnej postawy wobec biegu życia społecznego i państwowego[18].

Za najwłaściwsze formy i środki realizacji programu wychowawczego na obozach uznano: zajęcia świetlicowe, ogniska, wycieczki, czytelnictwo i pogadanki – głównie z zakresu wychowania polityczno-obywatelskiego[19]. Te formy wykorzystywano w pracy wychowawczej w ramach wszystkich typów „placówek" obozowych prowadzonych przez ZPOK: (1) wojskowo-wypoczynkowych dla kobiet pracujących, (2) wczasowych („usprawniająco-wypoczynkowych") dla kobiet pracujących, (3) wychowawczo- wypoczynkowych („usprawniający wychowanie fizyczne") dla kobiet ubogich i bezrobotnych, (4) wychowawczo-wypoczynkowych („usprawniający wychowanie fizyczne") dla dziewcząt ze świetlic związkowych, (5) wędrownych, (6) stałych w placówkach własnych ZPOK.

Akcję obozową ZPOK zaczął rozwijać intensywnie od 1932 r. Latem tego roku zorganizowano w pięciu punktach Polski obozy wychowawczo-wypoczynkowe dla

18 T. Bagińska, *Praca wychowawcy na kolonii…*, s. 9.

19 Celem pogadanek było: „(1) wzbudzenie w stosunku do państwa uczuć dodatnich, wskazanie, że kraj jest piękny, silny i bogaty, ma swoją kulturę i bogatą (zaszczytną) historię, a obecnie wszelkie możliwości rozwoju. Równocześnie zwrócić uwagę na trudności polityczne i gospodarcze, starając się przedstawić polską rzeczywistość optymistycznie, ale zgodnie ze stanem faktycznym; (2) omawiając ustrój państwa należało podkreślać wszystkie jego wartości, czyli demokratyczność, troskę o klasy pracujące, oparcie administracji o samorządy, równouprawnienie kobiet; (3) należało podkreślić rolę jednostki, jako twórczego obywatela państwa. Czyli, poprzez pogadanki należało – uświadomić, że kraj jest piękny i bogaty, ustrój państwowy daje możliwość rozwoju, ale tylko zbiorowy wysiłek wszystkich obywateli, na każdym odcinku ich pracy może uczynić państwo polskie mocne i niezależne, zapewniając krajowi całemu spokój i swobodę". Przykładowe wykłady, tematy pogadanek: „Położenie Polski w Europie i jej znaczenie dziejowe"; „Polska współczesna"; „Bogactwa Polski"; „Walory krajoznawcze"; „Co państwo Polskie dało swym obywatelom"; „Co wolny obywatel winien krajowi, w jaki sposób obywatel może przyczynić się do pomyślności kraju"; „Kobieta i jej dzieje"; „O wybitnych ludziach i zdarzeniach w dziejach Polski"; „Znaczenie posiadania własnego państwa dla jednostki i narodu"; „Państwo Polskie (jego ustrój, obrona, pozycja międzynarodowa)"; „Współdziałanie (tworzenie kooperatyw, oszczędność, rola kobiet jako jednostki gospodarczej, rola kobiet w wychowaniu przyszłych obywateli, konieczność brania odpowiedzialności w życiu państwowym i społecznym, przynależność do organizacji społecznych, współpraca z samorządami, popieranie przemysłu krajowego)". Organizowano także pogadanki z dziedziny: higieny osobistej – np. higiena macierzyństwa, higieny otoczenia – np. mieszkania, dziecka, walki z alkoholizmem, chorobami zakaźnymi. *Ibidem*, s. 8–9; LCVA, WZW ZPOK, Akta Referatu Wychowania Polityczno-Obywatelskiego za rok 1935, f. 334, op. 1, nr 86, *Program pogadanek z zakresu wychowania polityczno-obywatelskiego*, b.p. Czy te pogadanki były skuteczne – raczej nie, choć liderki ZPOK wprost tego nie przyznawały.

ponad 1000 dziewcząt, przeważnie ze świetlic związkowych. W 1934 r. przeprowadzono akcję obozową w miejscowościach: Kozienice i Sulejów dla łącznie 500 uczestniczek. W okresie od 1935 do 1937 r. zorganizowano: 4-tygodniowy (w lipcu i sierpniu 1935 r.) obóz w Duryczach dla 412 dziewcząt, 4-tygodniowy (w lipcu 1936 r.) obóz w Borkowie dla członkiń warszawskiego Domu Pracy Dobrowolnej ZPOK, cztery obozy 4-tygodniowe (w lipcu i sierpniu 1937 r.) dla 500 dziewcząt w Borkowie, Duryczach i Koszewnikach. Najwięcej obozów zorganizowano w okresie letnim 1938 r. Odbyły się one w: Pierwoszynie k/Gdyni (obóz wychowawczo-wypoczynkowy, „usprawniający wychowanie fizyczne" dla dziewcząt ze świetlic, w okresie 1–28 sierpnia, dla 250 uczestniczek); Skolem (obóz wychowawczo-wypoczynkowy, „usprawniający wychowanie fizyczne", dla dziewcząt ze świetlic, w okresie 1–28 sierpnia, dla 220 uczestniczek); Borowej k/Kartuz (obóz wczasowy „usprawniająco-wypoczynkowy", dla kobiet pracujących fizycznie, w okresie 1–28 sierpnia, dla 180 uczestniczek); Czarnohorze k/Worochty (obóz wczasowy „usprawniająco-wypoczynkowy", dla kobiet pracujących umysłowo, w okresie 1 lipca – 15 sierpnia, dla 100 uczestniczek, oraz obóz wychowawczo-wypoczynkowy, „usprawniający wychowanie fizyczne", dla dziewcząt ze świetlic, w okresie 1–28 sierpnia, dla 330 uczestniczek); Borkowej k/Żukowa (obóz wczasowy, „usprawniająco-wypoczynkowy", dla kierowniczek świetlic, w okresie 20 lipca – 20 sierpnia, dla 40 uczestniczek, zorganizowany przez WWP-O i WWF); Skale (obóz wojskowo-wypoczynkowy, w okresie 16 lipca – 1 sierpnia, dla 27 uczestniczek, zorganizowany przez WWP-O i Sekcję PKdOK ZPOK); Husiatynie (obóz wojskowo-wypoczynkowy, w okresie 1–17 sierpnia, dla 27 uczestniczek, zorganizowany przez WWP-O i Sekcję PKdOK ZPOK); Zadrójkach na Wileńszczyźnie (obóz wojskowo-wypoczynkowy, w okresie 1–17 sierpnia, dla 15 obozowiczek, zorganizowany przez WWP-O i Sekcję PKdOK ZPOK); na Łemkowszczyźnie (obóz wędrowny, w okresie 1–22 sierpnia, dla 15 kobiet, zorganizowany przez WWP-O i Sekcję PKdOK ZPOK); na Pomorzu (obóz wędrowny, akademicki, „oświatowo-propagandowy", w okresie 31 lipca – 28 sierpnia, dla 60 uczestników, zorganizowany przez WWP-O i Sekcję PKdOK ZPOK)[20].

Obozy letnie typu wojskowo-wypoczynkowego dla kobiet pracujących

W czerwcu 1931 r. zorganizowano – współfinansowany przez władze wojskowe – drugi obóz tego typu w Skolem (Małopolska Wschodnia). Uczestniczyło w nim blisko 300 kobiet (w czterech dwutygodniowych turach). Koszt udziału w obo-

20 *Wykaz obozów i kursów organizowanych przez ZPOK w okresie letnim 1938*, „Prosta Droga" 1938, nr 23, s. 2.

zie wynosił 7,50 od osoby[21]. Przyjmowano na obóz kandydatki w wieku od 18 do 35 lat (w jednej turze uczestniczyły matka i córka, a komendantka obozu w sprawozdaniu opisała tę sytuację następująco: „matka dostosowała się doskonale do regulaminu, spełniała wzorowo wszystkie ćwiczenia, córka mniej")[22]. Uczestniczkami obozu były w większości pracownice fizyczne (robotnice) z fabryk państwowych, m.in. monopolu tytoniowego, wytwórni wojskowych (z Warszawy, Łodzi, Białegostoku, Krakowa, Radomia, Brześcia, Wilna, Grodna, Poznania, Katowic, Bytomia). W pierwszym dniu akcji obozowej uczestniczki poddano starannym badaniom lekarskim, mającym określić ich stan zdrowia. U dużej liczby kobiet stwierdzono silną anemię, wyczerpanie, a często i zmiany chorobowe w płucach (tych osób nie dopuszczano do ćwiczeń fizycznych)[23]. Stan zdrowia, kondycję fizyczną i psychiczną obozowiczek opisano w sprawozdaniu obrazowo: „[…] przyjeżdżały od ciężkiej, mozolnej pracy, wyczerpane fizycznie i nerwowo, przepełnione szaremi troskami o dzień powszedni i małostkowemi tęsknotami dnia świątecznego"[24]. W trosce o kondycję zdrowotną młodzieży żeńskiej dostosowano do stanu zdrowia i potrzeb obozowiczek odpowiednie wyżywienie („wojskowe") – oprócz chleba i mięs wprowadzono większe ilości mleka, jarzyn i owoców. Rezultatem zdrowotnym/fizycznym pobytu w Skolem był,

> mimo ciągłych ćwiczeń i gier ruchowych, mimo wycieczek i spacerów, przeciętny przyrost na wadze od 2,5 do 4 kilogramów, […] głębsze zmiany, które w życie organizmów dziewcząt wprowadził dobroczynny wpływ górskiego powietrza i słońca, można było rozpoznać po zmianie w usposobieniu, barwie skóry, w spotęgowanym blasku oczu, w coraz większej radości życia[25].

Organizatorzy – aby uatrakcyjnić dwutygodniowe urlopy, jakie corocznie otrzymywały pracownice fizyczne – wychodzili z założenia,

> że można by w duszach kobiet rozbudzić w czasie trwania obozu poczucie obywatelskich praw i obowiązków człowieka i pragnienie na ogół, pełniejszego, wielostronniejszego życia i tęsknotę do piękna, a nade wszystko skąpać je w powietrzu i słońcu, tych jedynych środkach leczniczych duszy i ciała[26].

21 H. Ceysingerówna, *Obóz letni w Skolem*, „Prosta Droga" 1931, nr 27, s. 8–9.

22 *Idem*, *Obozy letnie dla robotnic*, „Praca Obywatelska" 1931, nr 14–15, s. 3.

23 *Ibidem*.

24 S. Hajkowiczowa, *„Ciężkie czasy" a obozy robotnicze*, „Praca Obywatelska" 1932, nr 11–12, s. 7.

25 H. Ceysingerówna, *Obozy letnie…*, s. 3.

26 *Ibidem*, s. 2.

Ostatecznie, z uwagi na „lichy stan fizyczny dziewcząt, nadano pobytowi w Skolem charakter obozu wypoczynkowego, niż obozu wojskowego”[27]. Program obejmował niewiele godzin z przedmiotów wojskowych, główny nacisk położono na wychowanie fizyczne i na pełny wypoczynek. Zachowano jednak wojskową organizację – rozkład dnia, dyscyplinę i formy[28].

Obóz usytuowano w miejscu atrakcyjnym wypoczynkowo, niedaleko letniskowej miejscowości Skole, wśród lasu świerkowego, nieopodal górskich potoków, co znacząco ułatwiało pracę wychowawczą –

> wychowanie obozowe skupiało myśl dziewcząt na jednym punkcie: służba dla Państwa, poświecenie dla jego obrony, a piękny krajobraz dawał podświadomie psychiczny wtór tym sugestiom wychowania. Dlatego to może praca wychowawcza szła łatwo i rozwijała się szczęśliwie (miała podwójny wymiar: praca wychowawcza personelu instruktorskiego i praca wychowawcza przyrody)[29].

Dzięki

> wykładom, pogadankom przy ognisku lub świetlicy otwierały się serca na dźwięk słowa Ojczyzna. Otwierały się nawzajem dla siebie. Jakież gorące przyjaźni zawierały te, pochodzące z różnych dzielnic, dziewczęta, jakiem entuzjastycznem uwielbieniem otaczały swoje instruktorki. A jaki żal był zawsze przy wyjeździe, jaka rozpacz, że kończył się ten krótki rozkoszny sen […], że nie były to objawy całkiem płytkie i pozbawione wartości, świadczyły listy, nadchodzące od uczestniczek pierwszych tur obozowych. Dziewczęta proszą w nich o założenie podobnych obozów w okoli-

27 *Ibidem*.

28 Rozkład dnia: „o 7 rano pobudka, o 7.05 modlitwa, od 7.10 do 7.35 gimnastyka. Od 7.35 do 8.15 mycie się w potoku i porządkowanie namiotów, o 8.15 śniadanie, 8.45 raport poranny. Od 9.00 do 11.30 wykłady/pogadanki i ćwiczenia fizyczne”. W program wykładów, a właściwie – pogadanek, wchodziły przedmioty z zakresu: historii Polski, nauki o Polsce współczesnej, wychowania obywatelskiego, higieny i ratownictwa, a z zakresu nauk wojskowych: organizacja armii i obrona przeciwgazowa. Ćwiczenia fizyczne polegały na rzutach oszczepem dyskiem, kulą, grach ruchowych i sportowych, skokach i biegach. „Niekiedy zamiast ćwiczeń fizycznych bywała kąpiel w rzece albo spacer. O 11.45 raport służbowy, o 12.00 obiad. Od 12.30 do 13.30 godzina ciszy, od 13.30 do 15 czas wolny, w ramach którego czytano, załatwiano sprawunki w mieście, słabsze dziewczęta – spały. Od 15.00 do 15.45 kolejne ćwiczenia fizyczne, od 15.45 do 16.15 podwieczorek, od 16.15 do 19.00 zajęcia fizyczne przeplatane pogadankami albo spacery i wycieczki w okoliczne lasy i góry. O 19.15 kolacja, od 20.00 do 21.00 ognisko albo (w dni deszczowe) świetlica, o 21.30 capstrzyk – od tej chwili nie można było już rozmawiać”. *Idem*, *Obóz letni…*, s. 8–9; *idem*, *Obozy letnie…*, s. 2.

29 *Ibidem*, s. 3.

cach ich fabryk, donoszą, że zachęciły swoje koleżanki do uczestnictwa w hufcu, do zorganizowania świetlicy. Jednym słowem, stają się pionierkami idei[30].

Ciekawym zjawiskiem obozowym, powtarzającym się przy zmianie każdej tury, były (odnotowane w sprawozdaniach obozowych) sytuacje, kiedy to

przyjeżdżały panienki miejskie, w modnych sukienkach, umalowane, wyfryzowane i zdumienie ich było wielkie, gdy kazano im się przebrać w kostiumy kąpielowe na wewnątrz obozu, a w mundurowe spódniczki i bluzki na wycieczki lub do miasteczka. Czasem było nie tylko zdumienie, ale i zgorszenie i oburzenie i łzy i nawet otwarty sprzeciw. Ale po dwóch dniach już wszystko było dobrze. Słońce i powietrze powiedziały im, że tak lepiej i zdrowiej i naturalniej. Znikły same, bez specjalnych zakazów barwienie brwi i ust – bo i jakże przy kostiumie kąpielowym. Pochowano pudry i szminki. Panienki miejskie przemieniły się w dzikuski górskie, chodząc ubrane swobodnie i tak rozmiłowane w gorących promieniach letniego słońca, że choć je ostrzegano przed złymi skutkami zbytniego wystawiania skóry na żar słoneczny, choć same doznały już następstw, nie można było powstrzymać ich od plażowania, tak czuły jego potrzebę[31].

Podobny obóz jak w Skolem zorganizował w 1934 r. WWP-O w Kozienicach – obóz był przeznaczony dla kobiet z Górnego Śląska, z województwa krakowskiego i kieleckiego – z ośrodków fabrycznych i górniczych w liczbie 204 uczestniczek[32].

W drugiej połowie lat 30. ZPOK poprzez WWF, WWP-O i Sekcję PKdOK coraz częściej organizował obozy tego typu (wojskowo-wypoczynkowe). Było to reakcją na coraz bardziej pogarszającą się sytuację międzynarodową i potrzebę przygotowania kobiet („nowej obywatelki polskiej") do obrony kraju w sytuacji zagrożenia wojennego.

Obozy wczasowe („usprawniająco-wypoczynkowe") dla kobiet pracujących

Obozy tego typu miały charakter rekreacyjno-wypoczynkowy. Były odpłatne – „dla tych którzy mogli wnieść stosowną opłatę"[33] i przeznaczone głównie dla kobiet pracujących fizycznie. Opłaty nie były wysokie, tym samym oferta „wczasowa" ZPOK dla wielu pań była atrakcyjna, zarówno od strony finansowej, jak i programowej. W ramach obozów Związek realizował swoje cele polityczne i wychowawcze – pro-

30 *Ibidem*, s. 4.

31 *Ibidem*, s. 3–4.

32 *Obóz dla dziewcząt w Kozienicach*,„Prosta Droga" 1934, nr 29, s. 4–5.

33 S. Mianowska, *Jak pracowaliśmy w lecie*, „Praca Obywatelska" 1938, nr 20, s. 6.

pagował wzór/model zdrowej, silnej kobiety, robotnicy, obywatelki. Pozyskiwał tym samym zwolenniczki dla swoich idei i organizacji. Wzorcowymi „placówkami" tego typu były obozy w Werkach pod Wilnem, gdzie w 1937 r. Wileńskie Zrzeszenie Wojewódzkie ZPOK zorganizowało obóz wczasowy („usprawniająco-wypoczynkowy") dla pracownic fizycznych Zarządu Miejskiego w Wilnie (dwie dwutygodniowe tury; pierwsza tura: 1–14 lipca; druga tura: 13–28 lipca; koszt obozu: 7 zł od osoby)[34]. W 1938 r. zorganizowano obozy w Borowie k/Kartuz i w Czarnohorze k/Worochty (dla inteligencji pracującej)[35]. Na obozie w Borowie zgrupowano 180 kobiet w wieku od 21 do 50 lat. Były to w większości pracownice fizyczne, którym starano się stworzyć takie warunki na obozie, aby uzupełniły wyczerpany zasób sił fizycznych i moralnych. W tym celu dostosowano program obozu do jego założeń – czynnego odpoczynku – oraz do psychiki i możliwości fizycznych jego uczestniczek („uprawiano gimnastykę i sporty, realizowano karnie i ochoczo wszelkie zadania obozowe"). Atrakcjami obozu były wycieczka kutrem rybackim i zwiedzanie portu w Gdańsku, po której jedna z jej uczestniczek, relacjonująca swoje doznania kierowniczce „placówki", „ze łzami w oczach stwierdziła – bo[,] moja Pani[,] czy to ja się kiedykolwiek w życiu tego spodziewać mogłam, że tyle pięknego świata zobaczę na własne oczy"[36]. W podsumowaniu akcji wczasowej kierowniczka obozu pisała: „Obozowiczki odpoczęły, przytyły, rozjaśniały się im twarze. Zapaliły się do idei obozownictwa i wczasów, snuły plany budowy własnego terenu obozów wczasowych i niemal jednogłośnie podkreślały konieczność rozbudowywania szeroko na terenie ZPOK idei wczasów"[37].

Obozy wychowawczo-wypoczynkowe („usprawniające wychowanie fizyczne") dla kobiet ubogich i bezrobotnych

Obozy wychowawczo-wypoczynkowe dla kobiet ubogich (niezamożnych) i bezrobotnych były organizowane przez Referaty Spraw Kobiecych (RSK). Przykładowo: w 1932 r. RSK Zarządu Oddziału Lwowskiego ZPOK zorganizował obóz wypoczynkowy w Ustrzykach Dolnych w okresie od 5 lipca do 5 sierpnia dla 46 uczestniczek w wieku od 15 do 30 lat, pochodzących „ze sfer niezamożnych, które za małą opłatą mogły w najlepszych warunkach korzystać przez cały miesiąc z powietrza, słońca, beztroskiej swobody, dobrego odżywiania i miłego nastroju towarzyskiego"[38]. Bu-

34 *Obóz wypoczynkowy dla pracownic fizycznych*, „Samorządowiec Wileński" 1937, nr 5, s. 8.

35 S. Mianowska, *Jak pracowaliśmy*..., s. 6.

36 *Ibidem*, s. 7.

37 *Ibidem*.

38 J. Pereńska, *Te, które nie znalazły dotąd wypoczynku*, „Praca Obywatelska" 1932, nr 20, s. 9.

dżet placówki pochodził ze środków własnych ZPOK (środki pozyskano ze zbiórek ulicznych, wpływów z sekcji dochodów oraz dobrowolnego opodatkowania się członkiń na ten cel) – „bez subwencji rządowych”[39]. „Placówka” (obóz) została zlokalizowana

> w dużym domu urządzonym z pełnym komfortem, jasnym i powietrznym, położonym na granicy Ustrzyk i Jasienia, w pobliżu góry z lasem szpilkowym, w pobliżu rzeczki Strwiążyska, dającej sposobność kąpieli. Znakomite powietrze górskie, dobre i obfite pożywienie, składające się z pięciorazowych posiłków, jako też wzorowa organizacja życia obozowego przyniosła jak najlepsze rezultaty dla zdrowia fizycznego i moralnego pensjonariuszek. Znalazły one tu nie tylko pokrzepienie sił i wytchnienie po pracy, ale atmosferę dobroczynnej serdeczności, podnietę intelektualną i moralną, pobudzającą je do pracy nad wyrobieniem charakteru i do lepszego zrozumienia swoich obowiązków wobec samych siebie, rodziny i Państwa[40].

O dobrej organizacji świadczył już sam podział dnia obozowego. Obok dbałości o wzorowy ład i porządek, zaspokojenia potrzeb fizycznych i intelektualnych, komenda obozu zapewniła pensjonariuszkom swobodę, pozwalającą im funkcjonować zgodnie z „indywidualnymi skłonnościami i upodobaniami”. Program dnia obejmował gimnastykę, gry sportowe, spacery, kąpiele słoneczne i rzeczne, po kolacji o godz. 19.00 odbywały się pogadanki na tematy aktualne, uspołeczniające, literackie, deklamacje, śpiewy chóralne, głośne czytanie. Obok tych zajęć i rozrywek zbiorowych pozostawiono obozowiczkom do dyspozycji trzy godziny poranne na tzw. dowolne zajęcia (m.in. czytanie książek, robótki ręczne, pisanie korespondencji, przebywanie na świeżym powietrzu). Do atrakcyjnych zajęć należały lekcje plastyki (wytwory prac obozowiczek zdobiły wnętrza budynku, gdzie mieścił się obóz – dbano tym samym o estetykę wnętrza) i gimnastyki rytmicznej oraz wycieczki po okolicy. Rytm dnia, jego organizacja, opieka medyczna oraz dobre wyżywienie miały znaczący wpływ na kondycję fizyczną i psychiczną uczestniczek.

> O zadawalających rezultatach zdrowotnych świadczyło, iż wszystkie obozowiczki przybrały na wadze od 1,5 do 6 kilogramów. W ciągu wspólnie przebytego miesiąca panowała wśród dziewcząt nadzwyczajna harmonia, zespoliły się one jakgdyby w jedną wielką rodzinę. Nic dziwnego zatem, że żegnały z żalem miejsce wypoczynku[41].

39 *Ibidem*, s. 10.

40 *Ibidem*, s. 9.

41 *Ibidem*.

Po zakończeniu obozu ZPOK urządził w swojej siedzibie w Ustrzykach Dolnych (przy ul. Grodzkich 1) wystawę i sprzedaż prac ręcznych (tzw. robótek) wykonanych przez obozowiczki[42].

Z kolei organizacją obozów wypoczynkowych dla kobiet bezrobotnych zajmował się Wydział Opieki nad Matką i Dzieckiem, często z Referatami Wychowania Fizycznego Kobiet Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego. Zajęcia z zakresu wychowania obywatelskiego dziewcząt na tego typu obozach prowadził WWP-O[43]. W 1933 r. na pięciu obozach (Kozienice, województwo kieleckie; Grandzice pod Grodnem; Nowy Sącz; Sulejów pod Piotrkowem; Sieraków w Poznańskiem) wypoczywało 953 kobiet w wieku od 14 do 20 lat. „Był to (z małymi wyjątkami) element, znajdujący się w najcięższym położeniu ekonomicznym: dziewczęta bezrobotne, sieroty lub dzieci rodziców bezrobotnych, rekrutujące się z ośrodków przemysłowych i fabrycznych (m.in.: Warszawy, Łodzi, Poznania, Górnego Śląska)"[44].

Obozy wypoczynkowe miały

> pokrzepić ich siły, dać im korzyść zdrowotną i moralną; moralną przez wniesienie w ich posępne, rozpaczliwe życie momentu radości i odprężenia, także i przez pokrzepienie ich wiary we własne siły, w opiekę społeczeństwa i państwa, przez nastawienie ich myśli ku celom ogólnym – społecznym i państwowym[45].

Według kadry kierowniczej „placówek", dziewczęta przebywające na obozach były w większości

> apatyczne i bierne, rozgoryczone, skłonne do buntu, tylko po szkole powszechnej, niechętne poddawać się dyscyplinie niezbędnej w życiu zespołowym, obozowym. Prawie we wszystkich obozach dziewczynki skarżyły się początkowo na przymus. Uważały, że zamknięto je w klatce, z której chciały jak najprędzej się wyrwać. Przeważnie wygłodzone i niedokarmiane w domu, tu manifestowały swoje niezadowolenie z jedzenia, aczkolwiek dożywiano je obficie i smacznie[46].

42 *Ibidem*.

43 L. Śliwińska, *Obozy wypoczynkowe dla dziewcząt bezrobotnych*, „Praca Obywatelska" 1933, nr 19, s. 2. Państwowy Urząd Wychowania Fizycznego wydał szczegółowe instrukcje w sprawie pracy wychowawczej na koloniach i obozach realizowane w praktyce wychowawczej przez WWF ZPOK.

44 Archiwum Akt Nowych [dalej: AAN], sygn. 63, Akta Z. i J. Moraczewskich. Komitet Demokratyczny Wyborczy i Związek Pracy Obywatelskiej [w l. 1928–1933] (pamiętnik po roku 1933), s. 341 (345).

45 *Ibidem*; H. Brzoskówna, *Na kolonji w Grodzicach pod Grodnem*, „Prosta Droga" 1933, nr 28, s. 2.

46 AAN, sygn. 63, Akta Z. i J. Moraczewskich. Komitet Demokratyczny..., s. 341 (345).

Z relacji instruktorek obozowych wynikało, że dziewczęta nader często oburzały się na rygor regulaminu obozowego. Niechętnie wykonywały jakiekolwiek czynności związane z życiem obozowym.

> Wdawały się w kłótnie i zazdrości między sobą. Dopiero po tygodniu pracy wychowawczej sytuacja zaczyna się zmieniać. Zjawia się dobry humor, dobry apetyt, radość. Ćwiczenia fizyczne są przerabiane z żywym zadowoleniem, pogadanki z wychowania obywatelskiego wywołują gorące dyskusje, a zebrania przy wieczornym ognisku przechodzą w atmosferze serdecznej i ciepłej. Gdy zaś przychodzi chwila wyjazdu, niemal powszechny jest płacz i żal z powodu rozstania, gorące prośby o powtórzenie obozów w roku przyszłym, a zarazem niezaprzeczenie lepsze samopoczucie moralne, ufność i wiara w lepszą przyszłość, chęć wzięcia własnego losu we własne ręce[47].

Takie efekty pracy wychowawczej – według aktywistek Związku – osiągano dzięki właściwemu przygotowaniu i zaangażowaniu wychowawczyń i instruktorek związkowych. Program wychowawczy przewidywał jako środki działania: pogadanki, zajęcia świetlicowe, wieczorne ogniska, wycieczki, czytelnictwo. Tematyka pogadanek była dość szeroka – dotyczyła zarówno osobistego życia jednostki, jak i spraw ogólnych z zakresu życia społecznego, państwowego i „zagadnień wszechludzkich".

> Nauka o Polsce i o Państwie dawała sposobność, by rozsnuwać przed słuchaczkami obraz małych i wielkich cnót obywatelskich, od karności i posłuszeństwa aż ku szczytom samozaparcia, twórczości, bohaterstwa. Zagadnienie pracy, jej dostojności i jej obrony, sprawy kobiece, gospodarcze, polityczne, zagadnienie kultury i jej dobrodziejstw – wszystkie te tematy budziły w końcu obozów namiętne zainteresowanie wśród dziewczynek[48].

Według organizatorek obozów, warunki życia zespołowego/wspólnotowego wyrabiały w kobietach określone postawy i cnoty społeczne.

> Krnąbrne zrazu i niechętne, w niedługim czasie nauczyły się wykonywać zarządzenia kierownictwa, nie tylko bez krytyki, ale nawet z pewną radością, humorem i zapałem. Nauczyły się nawzajem dbać o siebie, nabrały odwagi do wypowiadania się, nawet wygląd niedbały i pretensjonalny w pierwszych dniach zmienił się na

47 L. Śliwińska, *Obozy wypoczynkowe…*, s. 2; AAN, sygn. 63, Akta Z. i J. Moraczewskich. Komitet Demokratyczny…, s. 341 (345).

48 L. Śliwińska, *Obozy wypoczynkowe…*, s. 3.

> schludny i nacechowany prostotą. Wzajemne nieporozumienia i swary zastąpiła harmonia i wesołość[49].

Potwierdzeniem skuteczności oddziaływań wychowawczych były listy pisane do instruktorek wychowania obywatelskiego przez uczestniczki obozów. Jedna z „najbardziej początkowo krnąbrnych dziewczynek" pisała: „[…] od chwili, kiedy opuściłam obóz, sama siebie nie mogę poznać, zupełnie się zmieniałam". „Na obozie nauczyłyśmy się, jak dużo można zrobić w ciągu jednego dnia" – pisała druga. „Teraz inaczej będę się w domu starać, zaprowadzę porządek obozowy" – zapewniała trzecia. A jeszcze inna wyrażała urocze wspomnienie: „Ognisko płonęło na tle ciemnej nocy, jak zaczarowana latarnia[,] i napawało serca nasze niewysłowiona radością"[50].

Kolejne tego typu obozy zorganizowano w Grandzicach k/Grodna (w sierpniu 1937 r., dla 300 dziewcząt ze Śląska, z Warszawy i z czterech województw: łódzkiego, wileńskiego, nowogródzkiego, białostockiego) i w Duryczach k/Brześcia (na przełomie lipca i sierpnia 1937 r., dla 300 kobiet z siedmiu województw: kieleckiego, krakowskiego, lubelskiego, wołyńskiego, tarnopolskiego, stanisławowskiego i lwowskiego)[51].

Efektywność oddziaływań wychowawczych tego typu „placówek" (obozów) okazywała się wielokrotnie przedmiotem dyskusji wśród członkiń Związku. Reprezentatywną oceną tych form pracy wychowawczej stała się ocena/wypowiedź Leokadii Śliwińskiej na łamach „Pracy Obywatelskiej":

> Jeżeli chodzi o wzmocnienie sił fizycznych, uzyskano na ogół rezultaty poważne; przyrost wagi, obniżenie temperatury, wzmożenie samopoczucia. Co do widocznego efektu wychowawczego[,] sprawa nie jest już tak oczywista (zbyt krótki bo 4-tygodniowy okres czasu i wyjątkowo trudny element[,] jaki znalazł się na obozach)[52].

Obozy wychowawczo-wypoczynkowe („usprawniające wychowanie fizyczne") dla dziewcząt ze świetlic ZPOK

Związek, poprzez swoje wydziały, corocznie (od 1932 r.) urządzał kilka obozów letnich dla dziewcząt, które poza okresem letnim uczestniczyły w zajęciach organizowanych przez świetlice związkowe. W miesiącach wakacyjnych dziewczęta wysyła-

49 AAN, sygn. 63, Akta Z. i J. Moraczewskich. Komitet Demokratyczny…, s. 342 (346).

50 *Ibidem*.

51 LCVA, WZW ZPOK, Akta Referatu Wychowania Polityczno-Obywatelskiego od 1 IV 1937 do 1 I 1938 r., f. 334, op. 1, nr 250, *Pismo do Zarządów Zrzeszeń Wojewódzkich ZPOK z dnia 22.VI.1937*, s. 211.

52 L. Śliwińska, *Obozy wypoczynkowe…*, s. 2.

no na obozy, gdzie „ćwiczenia fizyczne, gry, zabawy i wycieczki, oraz dłuższy pobyt na świeżym powietrzu i dobre odżywianie działały znakomicie na ich stronę fizyczną”[53]. Zakładano, że w ramach obozów będą się kształtowały też i „dusze dziewcząt pod wpływem kierowniczek, w atmosferze harmonii i ładu, w dobrowolnym poddaniu się przepisom karności, niezbędnej dla życia w większym zespole”[54].

Latem 1935 r. WWF zorganizował „centralny obóz wypoczynkowo-uspołeczniający” (wychowawczo-wypoczynkowy) dla dziewcząt ze świetlic ZPOK na terenie Durycz k/Brześcia nad Bugiem w okresie od 15 lipca do 15 sierpnia. W obozie uczestniczyło 412 „świetliczanek” (podzielonych na 3 podobozy) i 32 instruktorki. Na obóz kierowane były dziewczęta (w wieku od 14 do 20 lat) z całej Polski, w tym: z województwa wileńskiego – 24 osoby, poleskiego – 18, wołyńskiego – 23, krakowskiego – 2, warszawskiego – 94, lubelskiego – 16, łódzkiego – 68, nowogródzkiego – 6, kieleckiego – 108, ze Śląska – 53[55].

„Placówka” była usytuowana w atrakcyjnym miejscu. Program obozowowychowawczy uwzględniał: wychowanie fizyczne, wycieczki, kąpiel, plażowanie, wychowanie obywatelskie, roboty ręczne, śpiew, zajęcia świetlicowe. W trakcie obozu grupa 85 osób zdobyła Państwową Odznakę Sportową (współorganizatorem obozu był Referat Wychowania Fizycznego Kobiet Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego)[56].

Obóz był dobrze zorganizowany. Program dnia przewidywał: poranną gimnastykę, kąpiele w Bugu, posiłki serwowane cztery razy dziennie w jadalniach na świeżym powietrzu (końcowe badania lekarskie wykazywały przyrost wagi uczestniczek od 1,85 do 5 kilogramów), dużo ćwiczeń sportowych oraz pogadanki przy ogniskach, udział w uroczystościach okolicznościowych, organizowanych zespołowo w ramach wychowania obywatelskiego)[57]. Okazale wypadła uroczystość w dniu „6-go sierpnia”[58] (rocznica wymarszu na rozkaz Józefa Piłsudskiego I Kompanii Kadrowej z krakowskich Oleandrów do Królestwa Polskiego pod dowództwem por. Tadeusza Kasprzyckiego w 1914 r.).

53 *Obóz w Borkowie*, „Prosta Droga” 1937, nr 38, s. 5.

54 *Ibidem*.

55 LCVA, WZW ZPOK, Sekretariat 1936–37, f. 334, op. 1, nr 199, *Sprawozdanie Wydziału Wychowania Fizycznego za okres od 2 lutego 1935 r. do 15 listopada 1936 r.*, b.p.; Z. Miszewska, *Hallo! Tu obóz w Duryczach*, „Praca Obywatelska” 1935, nr 18, s. 5–7.

56 LCVA, WZW ZPOK, Akta Referatu Wychowania Polityczno-Obywatelskiego za rok 1935, f. 334, op. 1, nr 86, *Sprawozdanie Wydziału Fizycznego ZPOK za czas od 24.VI. do 1.X.1935 r.*, b.p.

57 M. Ankiewiczowa, *Echa obozu ZPOK w Duryczach*, „Prosta Droga” 1935, nr 30, s. 4.

58 *Ibidem*, s. 5.

> Rozpoczęło ją w przeddzień wieczorem uroczyste zapalenie znicza na Kopcu Marszałka Piłsudskiego i zaciągnięcie 24[-]godzinnej warty. O 6 rano, uroczysta msza św. polowa, poprzedziła defiladę dziewcząt pod Kopcem i składanie wieńców, wieczorem zorganizowano uroczyste ognisko, na którego program złożyły się pieśni, deklamacje i inscenizacja scenek historycznych[59].

W uroczystości uczestniczyła okoliczna ludność, która zazwyczaj chętnie brała udział w organizowanych imprezach obozowych (ten objaw zainteresowania ze strony miejscowej ludności zawsze należycie wykorzystywano do celów propagandy obywatelskiej, zarówno wśród samej ludności, jak i wśród obozowiczek). Na zakończenie obozu urządzono wystawę robót ręcznych, trykotarstwa, krawiectwa i haftów regionalnych[60]. Kolejny 4-tygodniowy obóz centralny – w Duryczach – odbył się w sierpniu 1936 r. dla 500 uczestniczek.

W 1937 r. przeprowadzono kolejny obóz – w Borkowie k/Kartuz, położony w pięknych okolicach Szwajcarii Kaszubskiej. Uczestniczyło w nim 140 pań. W trakcie obozu zorganizowano dwie wycieczki – do Kartuz i do Gdyni[61]. Urządzano często ogniska, na które była zapraszana miejscowa ludność, uczestnicząca w nich dość licznie (rok wcześniej, w lipcu 1936 r., w Borkowie odbył się obóz dla członkiń warszawskiego Domu Pracy Dobrowolnej ZPOK – uczestniczyło w nim 70 osób, 30 z DPD, pozostałe uczestniczki to pracownice fizyczne)[62].

W 1938 r. WWF objął akcją obozową 500 członkiń ZPOK. Zgrupowano je na trzech terenach obozowych: w Pierwoszynie k/Gdyni, w Borowie k/Kartuz nad jeziorami Szwajcarii Kaszubskiej i w Gadżynie – w dolinie Czarnohory[63].

Na obozie w Pierwoszynie (1–28 sierpnia) przebywało 250 dziewcząt ze świetlic ZPOK (ze Śląska, Wilna, Wołynia i Pomorza). Program zajęć, chociaż nastawiony przede wszystkim na to, „by rozmiłować dziewczęta w sportach i wychowaniu fizycznym, wygrzać na słońcu i dobrze odżywić – nie ograniczał się wyłącznie do podniesienia poziomu zdrowotności i usprawnienia ruchowego”[64]. Uwzględniał również zajęcia oświatowo-kulturalne i przysposobienie kobiet do obrony kraju: uczestniczki zaznajamiano z ogólnymi zasadami obrony narodowej, z celami i treściami wychowania obywatelskiego, a praktycznie – z przygotowywaniem wyżywienia dla dużych

59 *Ibidem*.

60 *Ibidem*.

61 *Obóz w…*, s. 5.

62 LCVA, WZW ZPOK, Sekretariat 1936–37, f. 334, op. 1, nr 199, *Sprawozdanie Wydziału Wychowania Fizycznego za okres od 2 lutego 1935 r. do 15 listopada 1936 r.*, b.p.

63 S. Mianowska, *Jak pracowaliśmy w lecie*, „Praca Obywatelska” 1938, nr 20, s. 6.

64 *Ibidem*.

grup, czyli z tzw. masowym gotowaniem. Instruktorki obozu w swoim sprawozdaniu pisały:

> Realizowaliśmy […] to wychowanie obywatelskie w każdej z godzin 30[-]dniowego współżycia obozowego. Dzień wypełniony ściśle pracą, duża dyscyplina, częste i doskonale przemyślane wycieczki zaznajamiające obozowiczki z obrazem Polski współczesnej, to były te sposoby wychowawcze, za pośrednictwem których przemieniałyśmy jakże niesforne niejednokrotnie i buntowniczo nastawione do całego świata dziewczęta, w karne, świadome swych obowiązków obywatelki i należy stwierdzić, że sposoby te nie zawiodły[65].

Obozy wędrowne

Obozy tego typu organizowane były m.in. przez: sekcje PKdOK WWP-O Zrzeszeń Wojewódzkich ZPOK. Ogólnym celem wychowawczo-propagandowym sekcji PKdOK było uświadamianie kobiet o obowiązkach ciążących na nich w stosunku do potrzeb obronnych państwa w czasie pokoju, jak również przygotowanie do niesienia zorganizowanej i umiejętnej pomocy wojsku w czasie działań wojennych. Referaty WP-O prowadziły akcję propagandową (słowną i prasową) w środowiskach kobiecych inteligenckich, robotniczych i wiejskich – poprzez szkolenia z zakresu obrony osobistej, przeciwlotniczej, przeciwgazowej i ratownictwa. Zasadniczym zadaniem realizowanym przez referaty była praca społeczno-wychowawcza, która na terenach kresowych, „zagrożonych w harmonijności współżycia wszystkich elementów, była wielce pożyteczną, przyczyniając się istotnie do wzmocnienia postawy wobec zagadnień obronności”[66]. W ramach tej akcji przeprowadzono pierwszy obóz wędrowny dla przyszłych instruktorek PKdOK Zrzeszeń Wojewódzkich ZPOK, który odbył się w dniach 1–31 sierpnia 1937 r. w województwie tarnopolskim. Uczestniczki organizowały na trasie pieszych wędrówek (348 km) wieczory świetlicowe dla ludności wiejskiej i żołnierzy Korpusu Ochrony Pogranicza, gry i zabawy dla dzieci, nawiązywały kontakty z kobietami wiejskimi, członkiniami ZPOK. Rozwijały i doskonaliły metody i środki pracy w zakresie PKdOK oraz poznawały możliwie dokładnie okolice, przez które przechodziły[67].

Za cele wychowawcze obozu należy uznać przeszkolenie i zintegrowanie zespołu przyszłych instruktorek PKdOK, jak również uświadamianie społecznościom lokal-

65 *Ibidem*.

66 H. Bezegowa, *Obóz wędrowny ZPOK*, „Praca Obywatelska” 1937, nr 20, s. 8.

67 *Ibidem*.

nym (poprzez organizowanie ognisk, wieczorów świetlicowych z pogadankami, występów muzycznych z recytacjami) potrzeby działań z zakresu PKdOK[68].

Obóz rozpoczął się 1 sierpnia zjazdem uczestniczek z całego kraju do Tarnopola. W ramach pierwszych wycieczek wygłoszono referaty na temat normalizacji stosunków polsko-ukraińskich. Odbyła się pierwsza odprawa, na której opracowano tematy referatów w zakresie PKdOK i wielu zagadnień społeczno-wychowawczych oraz ustalono metody funkcjonowania obozu (postanowiono, że w pracy na rzecz PKdOK należy podchodzić do wszystkich uczestników z jednakowym nastawieniem, z jednakową życzliwością i jednakową dobrą wolą, że – „nikogo nie urażając i w każdym szanując jego człowieczeństwo i godność obywatela Rzeczypospolitej – będziemy dogrzebywały się do najrdzenniejszej polskości wśród Polaków, i szukały możliwości ludzkiego współżycia wśród ludności ukraińskiej"[69]. W trakcie wędrówki w miejscowościach Mikulińce, Krzywki i Wola Mazowiecka przeprowadzono w tamtejszych siedzibach ZPOK (świetlicach) pogadanki na tematy dotyczące roli i obowiązków obywateli państwa oraz stosunków polsko-ukraińskich (deklarowano, że współżycie Polaków i Ukraińców układa się dobrze na tych terenach). Poruszano także kwestie dotyczące nowoczesnego gospodarowania, zdrowego, higienicznego życia codziennego, historii Polski i regionu. W kolejnych przygranicznych miejscowościach (Trembowla, Kopyczyńce, Husiatyn) wygłoszono referaty na temat historii regionu[70]. Następnie zawitano do dwóch miejscowości – do Skały i do Germakówki, gdzie obozowiczki uczestniczyły w wystawie haftów, tkanin i podolskich strojów ludowych. Odwiedzono także Krzywcze Górne oraz Okopy Świętej Trójcy. Z kolei w Zaleszczykach wygłaszano referaty na temat historii i specyfiki regionu, odpoczywano na „Słonecznej Plaży" nad Dniestrem. Ostatnim etapem/miejscem obozu wędrownego był Lwów, gdzie po trzydniowym pobycie akcję obozową zakończono[71].

Organizatorki obozu pozytywnie oceniły w swoich sprawozdaniach wychowawczo-propagandowy wymiar całej akcji: „[…] entuzjazm, jakim nacechowany był obóz przez cały czas jego trwania, pozwolił na utrzymanie ciągłości rozpoczętej pracy na terenie Małopolski Wschodniej"[72]. Jako dalszy ciąg rozpoczętej akcji obo-

68 LCVA, WZW ZPOK, Akta Referatu Wychowania Polityczno-Obywatelskiego od 1 IV 1937 r. do 1 I 1938 r., f. 334, op. 1, nr 250, *Pismo do Zarządów Zrzeszeń Wojewódzkich ZPOK z dnia 21 maja 1937 r.*, s. 283–284.

69 H. Bezegowa, *Obóz wędrowny…*, s. 8.

70 *Ibidem*, s. 8–10.

71 *Ibidem*, s. 14.

72 H. Żółtowska, *Wydział Wychowania Polityczno-Obywatelskiego*, „Praca Obywatelska" 1938, nr 5–6, s. 25.

zowej, w ciągu października, listopada i grudnia 1937 r., sekcja PKdOK w porozumieniu z Sekretariatem Porozumiewawczym Polskich Organizacji Społecznych na terenie Małopolski Wschodniej przygotowała trzy grupy młodzieży akademickiej, które w okresie ferii Bożego Narodzenia zostały skierowane na teren województwa lwowskiego i stanisławowskiego w celach propagandowo-kulturalnych. Grupy liczyły łącznie 83 osoby. Według liderek ZPOK akcja odniosła spory sukces – organizowane widowiska o charakterze narodowym, ludowym i regionalnym, cieszyły się sporym powodzeniem: „Ludność miejscowa przybywała z okolicznych wsi, tłumnie wypełniała sale, witając i przyjmując owacyjnie »Polskę«, która do nich zawitała". Akcja zyskała również uznanie władz wojskowych, które znacząco przyczyniły się do organizacji zakwaterowania i przewozów grup wędrownych. W rezultacie działań sekcji PKdOK ZPOK powstały we Lwowie i w Samborze podobne akademickie grupy wędrowne, które objeżdżały tereny Kresów Wschodnich i Zachodnich[73]. Już w styczniu 1938 r. zorganizowano trzy grupy (łącznie 72 osoby) mające bazy obozowe w Kołomyi, Stanisławowie i Samborze. W ramach wędrówek młodzież odwiedziła 19 miejscowości, w których prezentowała tańce i pieśni ludowe, kolędy, inscenizacje, organizowała pogadanki o Polsce, jej historii i kulturze (łącznie dla ponad 5000 osób)[74].

Kolejny (zorganizowany przez WWP-O i sekcję PKdOK) akademicki obóz wędrowny (oświatowo-propagandowy) dla 60 uczestników odbył się w okresie od 31 lipca do 28 sierpnia 1938 r. „od Torunia – Chodzieży do Pucka, wzdłuż granicy niemieckiej"[75]. Ideą przewodnią tej akcji było zaznajomienie mieszkańców Pomorza z kulturą narodową, zwłaszcza tańcami i pieśniami polskimi. W ramach spotkań z miejscową ludnością młodzież akademicka, głównie z Warszawy i Sambora, prezentowała (w strojach ludowych) tańce i obrzędy ludowe, m.in. oczepiny samborskie i sobótki. Trasa, którą uczestnicy obozu przejechali samochodami wypożyczonymi przez wojsko, prowadziła przez najpiękniejsze okolice Pomorza. Pierwszym etapem wędrówki był Toruń, następnie – Chodzież, dalej – Łobżenica, Kamień Pomorski, Lipnica, Chojnice, Kościerzyna, Kartuzy, Żarnowiec, Puck, Jastarnia, Gdynia, Janów i z powrotem Toruń. Trasa liczyła 1600 km. Uczestnicy obozu „dali 31 pokazów, większość na świeżym powietrzu. Największym powodzeniem cieszył się chór młodzieży z Sambora"[76].

73 *Ibidem*.

74 *Ibidem*.

75 *Wykaz obozów i kursów organizowanych przez ZPOK w okresie letnim 1938*, „Prosta Droga" 1938, nr 23, s. 2.

76 S. Kowalczykówna, *Obóz wędrowny ZPOK na Pomorzu*, „Prosta Droga" 1938, nr 38, s. 6.

Ostatni wędrowny obóz akademicki został zorganizowany przez ZPOK przy znaczącej pomocy wojska w styczniu 1939 roku na Pomorzu. Młodzież akademicka uczelni warszawskich, lwowskich i poznańskich udała się na Pomorze z hasłem „Serce za serce". Założeniem akcji było

> nie uczyć patriotyzmu miejscową ludność, ale pokazać, że Polska jest potężna i piękna. Dodać siły do walki z obcymi wpływami, tak groźnymi dla pogranicza. Propagować wśród ludności miejscowej konieczność solidarnego wysiłku dla wzmocnienia obronności Państwa. Chodziło również o to, aby zorientować się w stosunkach miejscowych, wytworzyć mocne więzy uczuciowe między ludnością z różnych części Polski – to zadania, które sobie postawiła młodzież wyjeżdżająca na Pomorze[77].

W ciągu 14 dni młodzież wędrowała „od wsi do wsi, od miasteczka do miasteczka, pełna entuzjazmu dla podjętej przez siebie pracy. Ludność Pomorza szczerze podziwiała przygotowane dla niej tańce ludowe, starannie opracowane recytacje, a nade wszystko chór, który pięknie śpiewał kolędy"[78].

Obozy stałe w placówkach (schroniskach) własnych ZPOK

Pierwszą „placówką" tego typu było schronisko – pensjonat „Narocz:, nabyte/wydzierżawione przez Zrzeszenie Powiatowe ZPOK w Postawach w 1932 r. Przejęło ją już rok później Zrzeszenie Wojewódzkie ZPOK w Wilnie"[79]. Ośrodek był usytuowany w wyjątkowo urokliwej okolicy – wśród sosnowych lasów, przy plaży – i dobrze wyposażony: dysponował własnymi łodziami (wiosłowymi i motorowymi), kajakami, kortem tenisowym i boiskiem do siatkówki. Funkcjonowały tam kuchnia, pralnia oraz fryzjer. Pensjonat był czynny sezonowo – od 1 maja do 1 października. Corocznie gościł – w ramach turnusów wypoczynkowych – ponad 300 kobiet[80].

W 1938 r. przez 2 tygodnie, od 14 do 28 maja, odbywał się w schronisku obóz z „praktyki gospodarczej prowadzenia pensjonatu" uczennic Liceum Gospodarczego ZPOK w Wilnie. W ramach pobytu, oprócz zajęć praktycznych i rekreacyjnych, realizowano też wykłady z dziedziny zagadnień życia współczesnego (przykładowe tematy: „Pojęcie państwa i narodu", „Konstytucja 23 kwietnia 1935 r.", „Administracja i samorząd", „Publiczne prawa kobiet w Polsce i ochrona pracy ko-

77 *Idem*, *Akademicki obóz wędrowny*, „Praca Obywatelska" 1939, nr 5, s. 15.

78 *Ibidem*.

79 H. Sadowska, *Schronisko nad jeziorem Narocz (woj. Wileńskie)*, „Prosta Droga" 1932, nr 12, s. 6.

80 A. Domanusowa, *Nad jeziorem Narocz*, „Prosta Droga" 1933, nr 27, s. 12.

biet", „Choroby społeczne i walka z nimi", „Kobieta w pracy zawodowej", „Prawo karne dotyczące kobiet")[81].

Podobne (ale mniejsze) schroniska/pensjonaty ZPOK funkcjonowały w Brasławiu (województwo wileńskie) i Druskiennikach (województwo białostockie). Stałe (własne, wzorcowe) ośrodki wypoczynkowe, obozowe, kolonijne, związek posiadał m.in. w Klewaniu (województwo wołyńskie), w Chociszewie (województwo łódzkie) i w Ościsłowie (województwo warszawskie).

Bibliografia

ARCHIWA

Archiwum Akt Nowych w Warszawie.

Akta Z. i J. Moraczewskich. Komitet Demokratyczny Wyborczy i Związek Pracy Obywatelskiej [w l. 1928–1933] (pamiętnik po roku 1933).

Litewskie Centralne Państwowe Archiwum.

Wileńskie Zrzeszenie Wojewódzkie ZPOK.

Akta Referatu Opieki 1935.

Akta Referatu Wychowania Polityczno-Obywatelskiego 1935.

Akta Referatu Wychowania Polityczno-Obywatelskiego od 1 IV 1937 do 1 I 1938 r.

Sekretariat 1936–1937.

Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego. RP. Liceum Gospodarcze ZPOK w Wilnie.

PRASA

„Praca Obywatelska": 1931, 1932, 1933, 1935, 1937, 1938, 1939.

„Prosta Droga": 1931, 1932, 1933, 1934, 1935, 1937, 1938.

„Samorządowiec Wileński": 1937.

ŹRÓDŁA

Praca świetlicowa. Instrukcja dla świetlic Z.P.O.K., Warszawa 1934.

OPRACOWANIA

Piwowarczyk M., *Civil education in the theory and practice of Women's Civil Work Association in the Second Polish Republic*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2014, vol. 6, nr 1.

81 LCVA, Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego. RP. Liceum Gospodarcze ZPOK w Wilnie, f. 214, op. 1, nr 3, *Sprawozdanie z praktyki gospodarczej nad Naroczą*, b.p.

Piwowarczyk M., *Edukacyjna rola kobiet – działaczek Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w świetle czasopisma „Praca obywatelska" (1928–1939): wybrane przykłady*, [w:] *Rozvïtok Ukra'ns'koï ta Pol's'koï osvìti ì pedagogìčnoï dumki (XIX–XX st.): zbirnik naukovih prac'*, t. 8, *Žìnoča osvìta ì prosvìtnictvo v Ukraïnì ta Pol'šì (kìnec' XIX – početok XXI st.)*, red. D. Gercûk, I. Misisin, L`vìv 2018.

Piwowarczyk M., *Kobiety aktywne. Działalność społeczno-oświatowa liderek Wileńskiego Zrzeszenia Wojewódzkiego Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet (1929–1939)*, [w:] *Kobiety na Kresach na przełomie XIX i XX wieku*, red. A. Dawid, J. Lusek, Warszawa – Bytom – Opole 2016.

Piwowarczyk M., *Rola Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet w kształceniu (i dokształcaniu) zawodowym kobiet na Wileńszczyźnie w latach 1929–1939*, [w:] *Oświata i nauka na Kresach Wschodnich w XIX i XX wieku*, red. J. Lusek, Bytom 2018.

Piwowarczyk M., *The educational role of the journals of social and educational associations in the Second Republic of Poland as exemplified by „Citizen Work" of the Women's Citizen Work Association*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal" 2017, vol. 9, nr 1.

Katarzyna Dormus
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
ORCID: 0000-0002-4780-3914

Stanisława Niemcówna i Józefa Berggruen – propagatorki krajoznawstwa wśród młodzieży krakowskiej okresu międzywojennego

Stanisława Niemcówna and Józefa Berggruen – the Promoters of Local Lore Among the Cracow Youth in the Interwar Period

Local lore – a comprehensive study of everything pertaining to a given country – started to develop in Poland in the 18th century and this development accelerated in the 19th century. Throughout the partition period, local lore contributed to the strengthening of Polishness and the popularization of knowledge about the country. During the Second Polish Republic, local lore transformed into a social movement, with Cracow at its center. Youth organizations focused on local lore began to form next to the Cracow chapter of the Polish Sightseeing Society. Teachers were particularly well suited to organize and lead the local lore movement. Stanisława Niemcówna and Józefa Berggruen from the 10th Public Female Gymnasium in Cracow were two examples of such teachers. They led the local lore society at their school and took on additional leadership roles in the wider movement, pioneering local lore and promoting new teaching methods.

Keywords: Stanislawa Niemcówna, Józefa Berggruen, Cracow, local lore, geography

Krajoznawstwo, rozumiane jako „szeroka wiedza o kraju, o jego obliczu geograficznym i przyrodniczym, o mieszkańcach i ich dziejach – ze spojrzeniem w przeszłość, obserwacją spraw współczesnych i zainteresowaniach na przyszłość”[1], zaczęło rozwi-

1 A. Czarnocki, *Z historii polskiego krajoznawstwa*, [w:] T. Gaweł, *Nauczyciele krajoznawcy regionu krakowskiego*, Kraków 1976, s. 5.

jać się w Polsce, podobnie jak w całej Europie, w drugiej połowie XVIII w. Jednak początkowy, przygotowawczy etap przypadł na okres znacznie wcześniejszy. Charakteryzował się tworzeniem opisów ziem polskich, stanowiących materiał wyjściowy do późniejszych badań. Doskonałym przykładem tego typu opisów jest *Chorographia Regni Poloniae* Jana Długosza (1480). W XVIII w. pojawili się pierwsi propagatorzy krajoznawstwa w Polsce, m.in. Tadeusz Czacki, Julian Ursyn Niemcewicz i Stanisław Staszic, a Komisja Edukacji Narodowej podkreślała potrzebę przekazywania uczniom wiedzy o własnym kraju w toku nauczania szkolnego.

Zasadniczy rozwój krajoznawstwa nastąpił w XIX w. W okresie zaborów przyczyniało się ono do umacniania polskości i popularyzowania wszechstronnej wiedzy o kraju. Krzewiono w ten sposób patriotyzm, a ruch krajoznawczo-turystyczny nazywano niekiedy pątnictwem narodowym. Kolebką ruchu krajoznawczego i turystyki była ziemia krakowska. Piękno przyrody i krajobrazów tego regionu (zwłaszcza Tatr i Beskidów), różnorodność pamiątek historycznych i zabytków, a także bogaty folklor – wszystko to przyciągało Polaków ze wszystkich zaborów. Podejmowaniu wycieczek w ten rejon sprzyjała swoboda polityczna okresu autonomii galicyjskiej[2].

Rozwijający się ruch krajoznawczy wywołał potrzebę tworzenia i wydawania przewodników. Pionierem w tym zakresie był Eugeniusz Janota, profesor Uniwersytetu Lwowskiego, autor pierwszego polskiego przewodnika zatytułowanego *Przewodnik w wycieczkach na Babią Górę, do Tatr i Pienin*, wydanego (wraz z mapą) w 1860 r.

Ogromny wkład w rozwój krajoznawstwa w połowie XIX w. wniósł Wincenty Pol, profesor geografii fizycznej i porównawczej na Uniwersytecie Jagiellońskim, znakomity popularyzator, ale też poeta, autor m.in. wiersza *Pieśń o ziemi naszej* (1866)[3].

W drugiej połowie XIX w. krajoznawstwo i turystyka zaczęły przyjmować konkretne formy organizacyjne. W 1873 r. (formalnie w 1874) powstało pierwsze społeczne stowarzyszenie będące organizacją o regionalnych zadaniach krajoznawczych. Było nim Polskie Towarzystwo Tatrzańskie. Kilkanaście lat później, w roku 1891, przy krakowskim TSL utworzono Sekcję Wycieczek Ludowych i Szkolnych, a w 1895 r., również w Krakowie – Towarzystwo Kolonii Wakacyjnych. Rok 1906 przyniósł powstanie, tym razem w Warszawie, Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego (PTK), koordynującego całokształt polskiej działalności krajoznawczej[4].

2 A. Czarnocki, *Z historii…*, s. 5–6; W. Łobożewicz, T. Łobożewicz, *Krajoznawstwo i turystyka w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*, [w:] *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, T. Łobożewicz, Warszawa 1990, s. 39.

3 A. Czarnocki, *Z historii…*, s. 7.

4 *Ibidem*, s. 8; W. Łobożewicz, T. Łobożewicz, *Krajoznawstwo…*, s. 40; *Krajoznawstwo*, [w:] *Wielka encyklopedia PWN…*, s. 524.

Dzięki swobodom autonomicznym ruch wycieczkowy rozwijał się prężnie w szkołach galicyjskich. Popierała go Rada Szkolna Krajowa, która w 1907 r. wydała okólnik „w sprawie wycieczek po kraju", stanowiący pierwszy na ziemiach polskich akt ujmujący zasady organizacji wycieczek i podkreślający ich znaczenie wychowawczo-dydaktyczne[5].

W okresie II Rzeczypospolitej krajoznawstwo przerodziło się w wielki ruch społeczny. Bardzo silnym ośrodkiem pozostawał Kraków, w którym przy tutejszym PTK zaczęły powstawać Koła Krajoznawcze Młodzieży Szkolnej (KKMS). Pierwsza sekcja KKMS powstała w lutym 1919 r. pod kierunkiem Leopolda Węgrzynowicza – nauczyciela gimnazjalnego, etnografa z zamiłowania i harcerza. Koła tworzono najpierw przy szkołach średnich w Krakowie, a od 1920 r. – również w innych miastach polskich[6]. W roku 1927 Węgrzynowicz został przewodniczącym Komisji KKMS, organu nadzorującego działalność tych kół w Polsce, z siedzibą w Krakowie. Od 1920 r. redagował też czasopismo „Orli Lot", miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży, będący organem sekcji KKMS Oddziału Krakowskiego PTK. Publikowano tam m.in. prace młodzieży zaangażowanej w ruch krajoznawczy. Motto pisma zaczerpnięto z *Pieśni o ziemi naszej* Wincentego Pola, a brzmiało ono:

Wyleć orłem z swego gniazda
Miłać będzie taka jazda.

Zarządzeniem z 15 listopada 1926 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) usankcjonowało tworzenie szkolnych kół krajoznawczych. Od 1935 r. nauczycieli sprawujących opiekę nad kołami wspierały ośrodki metodyczne. W czerwcu następnego roku w Krakowie odbył się I Zjazd Młodzieży Krajoznawczej. W latach 1927–1938 zorganizowano dziewięć takich zjazdów. Tuż przed wybuchem wojny działało w Polsce 5000 kół, skupiających 200 000 młodych ludzi. Posiadały one 212 schronisk z 6000 miejsc noclegowych. KKMS wypracowało też metodykę pracy krajoznawczej wśród młodzieży. Plonem tych działań stały się bogata dokumentacja krajoznawcza i liczne publikacje[7].

Węgrzynowicz, jako organizator pierwszego koła krajoznawczego, odwoływał się do idei Ludomira Sawickiego – geografa, podróżnika, profesora Uniwersytetu Ja-

5 A. Czarnocki, *Z historii...*, s. 10; W. Łobożewicz, T. Łobożewicz, *Krajoznawstwo...*, s. 40.

6 J. Klimaszewska, *Metodyka pracy w Kołach Krajoznawczych S. Niemcówny*, [w:] *Stanisława Niecówna – pionier polskiej dydaktyki geografii i krajoznawstwa. Materiały sesji zorganizowanej w piętnastą rocznicę śmierci*, red. A. Jelonek, T. Gaweł, Kraków 1976, s. 19.

7 A. Czarnocki, *Z historii...*, s. 8, 10; W. Łobożewicz, T. Łobożewicz, *Krajoznawstwo*, s. 40; H. Prószyńska-Bordas, *Krajoznawstwo. Tradycja i współczesność*, Warszawa 2010, s. 98–99.

giellońskiego. Sawicki był przekonany, że krajoznawstwo powinno stać się ruchem społecznym i narodowym, a każdy człowiek miałby poznawanie świata zaczynać od własnego środowiska. Takie zainteresowania i postawa – w przekonaniu Sawickiego – budziły patriotyzm, sprzyjały aktywności społecznej, kształtowały zmysł estetyczny. W 1928 r. Sawicki w Polskim Radiu mówił tak: „[…] poznaj siebie samego, a w tem poznaniu znajdziesz siłę do życia, sprawiedliwość dla współżycia z innymi i klucz szybkiego rozwoju”[8]. Dodawał również, że

> […] dwa są walne źródła czynu indywidualnego i społecznego: intelekt i uczucie. […] Jeśli ten tok rozumowania zastosujemy do działań jednostki i społeczeństwa w stosunku do ziemi ojczystej i narodu go zamieszkującego, to określiliśmy tem samym najgłębszą istotę idei krajoznawczej. Zrodziła się ona z instynktownego przywiązania człowieka do ziemi-matki[9].

Szczególnie predestynowani do organizowania i prowadzenia ruchu krajoznawczego byli według niego nauczyciele, a każdy z nich „kapłanem winien być i zwiastunem krajoznawstwa”[10]. Tymczasem zabory spowodowały, że brakowało odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej oraz stosownej literatury[11].

Indywidualność Sawickiego wywarła potężny wpływ na kierunek zainteresowań i działalność Stanisławy Niemcówny – nauczycielki, dydaktyka geografii i niestrudzonej propagatorki idei krajoznawstwa, która pierwsza stworzyła podstawy zorganizowanej pracy krajoznawczej z młodzieżą.

Niemcówna urodziła się 15 listopada 1891 r. w Krakowie. Tutaj w 1910 r. zdała maturę w prywatnym gimnazjum żeńskim Heleny Strażyńskiej, a następnie podjęła studia na Uniwersytecie Jagiellońskim. Najpierw studiowała historię. Myślała nawet o napisaniu pracy doktorskiej pod kierunkiem Wacława Tokarza, jednak pod wpływem spotkania z Ludomirem Sawickim kierunek jej zainteresowań się zmienił. Bardziej zaczęły ją interesować aktualne zagadnienia. Porzuciła zatem historię, żeby poświęcić się studiom geograficznym[12]. W roku 1918 uzyskała stopień doktora

8 L. Sawicki, *Idea i organizacja krajoznawstwa w Polsce. Wykład inauguracyjny sesji geograficznej, wygłoszony przed Polskim Radjo w Katowicach dnia 5 marca 1928*, Kraków 1928, s. 4.

9 *Ibidem*, s. 3.

10 *Ibidem*, s. 6.

11 S. Niemcówna, *O pogłębianiu krajoznawstwa ziem Polskich*, „Czasopismo Geograficzne” 1924, t. 2, s. 362.

12 T. Słowikowski, *Stanisława Niemcówna*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 22, Wrocław 1977, s. 782; A. Czarnowski, *Słynni krajoznawcy*, Warszawa 2006, s. 179; M. Dobrowolska, *Działalność Stanisławy Niemcówny w zrzeszeniach geograficznych i w organizacjach naukowo-dydaktycznych*,

na podstawie rozprawy *Poglądy geograficzne Wincentego Pola*[13], w której umiejętnie powiązała geograficzne i historyczne metody badań[14]. Cechowała ją zresztą umiejętność łączenia głębokiej kultury humanistycznej opartej na studiach historycznych ze zrozumieniem aktualnych zagadnień społecznych i gospodarczych[15].

Niemcówna intensywnie angażowała się w życie społeczne i naukowe studentów. W roku 1914 została pierwszą kobietą na stanowisku prezesa Koła Historyków[16]. Przewodniczyła także Kołu Akademickiemu Stowarzyszenia „Eleusis", wkrótce stała się współorganizatorką, a następnie sekretarzem i przewodniczącą Koła Geografów, reaktywowanego w 1916 r. przez Sawickiego[17]. „Niemcówna należała do organizatorek i założycielek tegoż koła, którego przez kilka lat była prawdziwą podporą. Została później mianowana jego członkiem honorowym"[18] – wspomina Urszula Perkowska.

Po ukończeniu studiów w roku 1917 Niemcówna podjęła pracę nauczycielską. Uczyła historii i geografii w krakowskim gimnazjum im. Królowej Jadwigi, następnie – od 1920 r. – w X Państwowym Gimnazjum Żeńskim (potem im. Królowej Wandy)[19], a także w Seminarium Nauczycielskim im. Józefy Joteyko[20]. Prowadziła szkolenia z metodyki nauczania geografii na wakacyjnych kursach przeznaczonych dla nauczycieli szkół powszechnych, a organizowanych przez MWRiOP (1922–1923) oraz była wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach (1934–1936)[21]. Przez kilkanaście lat wykładała dydaktykę geografii w Studium Pedagogicznym UJ (1923–1939)[22]. W 1935 r. kuratorium powołało ją na stanowisko

[w:] *Stanisława Niemcówna – pionier…*, s. 12–13. Por. T. Gaweł, *Nauczyciele krajoznawcy…*, Kraków 1976, s. 32–36.

13 Opublikowana w Krakowie w 1923 r. pod zmienionym tytułem: *Wincenty Pol jako geograf*.

14 T. Gaweł, *Stanisława Niemcówna (1891–1961)*, „Geografia w Szkole" 1972, nr 3, s. 155.

15 M.D. [Maria Dobrowolska], *Pamięci Stanisławy Niemcówny*, „Geografia w Szkole" 1961, nr 4, s. 220.

16 U. Perkowska, *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994, s. 208.

17 T. Słowikowski, *Stanisława...*, s. 782; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 179.

18 U. Perkowska, *Studentki…*, s. 209.

19 T. Słowikowski, *Stanisława…*, s. 782; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 179; R. Mochnacki, *Stanisława Niemcówna (1891–1961)*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier…*, s. 5–6.

20 T. Gaweł, *Nauczyciele krajoznawcy…*, s. 32.

21 T. Słowikowski, *Stanisława…*, s. 783; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 280–281.

22 R. Dutkowa, *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952. (Zarys działalności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1968, nr 4, s. 455–456; U. Perkowska, *Studia i kursy zawodowe na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1868/69–1938/39*, Kraków 1995, s. 61; *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, red. K. Pacławska, Kraków 1996, s. 357.

instruktora nauczania geografii i powierzyło jej kierowanie ogniskiem metodycznym. Stale współpracowała też z Uniwersytetem Ludowym[23]. Niemcówna zorganizowała Sekcję Pedagogiczną przy Krakowskim Oddziale Polskiego Towarzystwa Geograficznego. „Nawiązując do tradycji istniejącej jeszcze przed I wojną światową Sekcji Geograficznej Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych[,] walczyła o właściwe miejsce geografii w pracy szkolnej i zrozumienie jej roli w procesie wychowania i przygotowania młodzieży do przyszłego życia obywatelskiego"[24].

W roku 1925 uczestniczyła w Światowym Zjeździe Geografów w Kairze. W 1928 r. odbyła studia w Szwecji z zakresu metodyki i dydaktyki geografii[25].

W 1937 roku ciężko zachorowała. W latach wojny mieszkała w Moszczenicy – rodzinnej wsi ojca. Po wojnie w latach 1945–1949 uczyła jeszcze w X Państwowym Gimnazjum Żeńskim, ale w 1950 r., ze względu na pogarszający się stan zdrowia, przeszła na emeryturę. Osamotniona, przeniosła się do Zakładu im. L. i A. Helclów. Tam spędziła kolejne lata. Zmarła 28 marca 1961 r.[26] Została pochowana na cmentarzu Rakowickim, a mowę pogrzebową wygłosił sam Stanisław Pigoń[27].

Niemcówna miała wielkie zasługi jako propagatorka i organizatorka ruchu wycieczkowego młodzieży szkolnej. Była przekonana o wysokich walorach kształcących i wychowawczych krajoznawstwa, które poszerza wiedzę i sprzyja wytwarzaniu silnych więzi emocjonalnych z własną okolicą, regionem, ojczyzną[28]. Polski ruch krajoznawczy uważała za jeszcze „niezupełnie skoordynowany i nieco anemiczny", ale – jak pisała – odznaczający się „młodzieńczością", przejawiającą się w tym, że praca pulsuje głównie w kołach młodzieżowych, co dawało nadzieję jego rozwoju na przyszłość[29].

Niemcówna silnie podkreślała związek krajoznawstwa z wychowaniem obywatelskim, ponieważ uważała, że kieruje ono uwagę młodzieży na aktualne tematy prawno-polityczne, społeczne i etyczne[30]. „[W]szak ten dobrym obywatelem będzie, kto pozna i zrozumie warunki życia nie tylko swego kraju, ale całego globu ziemskiego"[31]. Jak wspominała Maria Dobrowolska, jej koleżanka z czasów studenckich:

23 T. Słowikowski, *Stanisława…*, s. 783; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 280–281.

24 T. Gaweł, *Stanisława Niemcówna…*, s. 156.

25 *Ibidem*.

26 T. Słowikowski, *Stanisława…*, s. 783; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 280–281.

27 M.D. [Maria Dobrowolska], *Pamięci Stanisławy…*, s. 220.

28 A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 282.

29 *Idem*, *Zadania pracy krajoznawczej w Polsce*, „Ziemia" 1931, s. 61.

30 *Idem*, *Metodyka pracy w Kołach krajoznawczych*, „Orli Lot" 1921, R. 2, nr 7, s. 98–99.

31 *Idem*, *O pogłębianiu…*, s. 362.

> Doceniliśmy wszyscy potężne wartości, jakie budzi u młodzieży miłość do kraju poprzez jego poznanie i czynne włączenie się już w latach szkolnych w konkretne akcje nad ochroną zabytków, przyrody ojczystej, zbieranie materiałów, rejestrowanie zjawisk przyrodniczych, osadniczych, etnograficznych i społeczno-gospodarczych[32].

Potwierdzają to słowa samej Niemcówny, która zwracała uwagę, że dzięki „wycieczkowaniu" młodzież zyskuje możliwość przebywania wśród natury, co ma

> [...] odradzające znaczenie dla fizycznego i duchowego zdrowia i rozwoju. Odrywamy się w ten sposób od często szkodliwej lektury i wydostajemy z naszych brudnych miast. Piękno krajobrazów kształci w nas pierwiastek estetyczny i nie pozwala krajoznawcom niszczyć roślinności ani zaśmiecać gór, lecz czyni z nich obrońców przyrody oraz zabytków i pracy ludzkiej[33].

Szczególny nacisk kładła na potrzebę kontaktu młodzieży ze środowiskiem wiejskim. Apelowała o zapisywanie i publikowanie wyrażeń gwarowych, pieśni, opowiadań, co miało chronić je od zniknięcia[34].

Stanisława Niemcówna wyrosła z młodzieżowego ruchu krajoznawczego. Jako uczennica brała udział w wycieczkach skautów, a jako nauczycielka organizowała koła krajoznawcze, była silnie związana z ruchem KKMS.

Już od 1917 r. prowadziła w gimnazjum im. Królowej Jadwigi koło geograficzne, przekształcone w 1920 r. w koło krajoznawcze, oraz drużynę harcerską[35]. W październiku 1920 r. zorganizowała i prowadziła koło krajoznawcze w X Państwowym Gimnazjum Żeńskim[36]. W tym gimnazjum poznała Józefę Berggruen – nauczycielkę przyrody, równie jak ona zapaloną propagatorkę krajoznawstwa. Początkowo każda z nich prowadziła własne koło krajoznawcze, ale wkrótce koła połączono, w wyniku czego powstało Koło im. Stanisława Szczepanowskiego. Należały do niego najpierw 34 uczennice, ale już w 1930 r. było ich 109 (z klas od III do VIII). W zarządzie tego koła znalazły się delegatki wszystkich klas, jednak początkowo przejawiały małą samodzielność i – jak wspomina Józefa Berggruen – „[…] wszystkie, nawet drobne sprawy załatwiały opiekunki […]"[37].

---

32 M. Dobrowolska, *Działalność Stanisławy Niemcówny*, s. 16.

33 S. Niemcówna, *Metodyka pracy*, nr 3, s. 35–36.

34 J. Klimaszewska, *Metodyka pracy…*, s. 20.

35 T. Słowikowski, *Stanisława…*, s. 783; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 280–281.

36 Prawdopodobnie od 1935 r. koło krajoznawcze prowadziła Maria Dylążanka.

37 J. Berggruen, *Historia rozwoju Koła Krajoznawczego w państwowym gimnazjum żeńskim*, „Orli Lot" 1931, s. 110.

Praca w Kole pasjonowała Niemcównę. Jak pisze Tadeusz Gaweł:

> Często do późna w nocy wraz z dyrektorką p. Józefą Berggruen przygotowywała biuletyny, omawiała plany prelekcji i wystaw, opracowywała dla całej szkoły plan wycieczek od klasy pierwszej do ósmej gimnazjalnej, obejmujących najciekawsze regiony Polski. Układała trasy wycieczek: „Z biegiem Dunajca", „W Karpacki rejon naftowy", „Do Gaci", „Do Albigowej" i innych ośrodków Uniwersytetów Ludowych[38].

Tak np. w 1938 r. Niemcówna zorganizowała wycieczkę do wsi Gaci, ośrodka Uniwersytetów Ludowych założonych przez Ignacego Solarza, czego efektem była imponująca wystawa „Wieś polska"[39].

Zofia Cieśla-Reinfussowa, jedna z uczennic Niemcówny, bardzo ciepło wspomina te wycieczki i udział w pracy koła krajoznawczego:

> Rok zaczynaliśmy obowiązkową wycieczką do Ojcowa, dokąd się szło piechotą z Krakowa [...]. Nie brakowało żadnej. Gdy komuś finanse nie dopisały, robiłyśmy składkę. Często zdarzało się, że sama „Miss" [jak nazywały Niemcównę uczennice – K.D.] dawała pieniądze za te, które nie mogły sobie na zapłacenie wycieczki pozwolić[40].

W ciągu roku szkolnego miały miejsce co najmniej dwie wycieczki, np. w Tatry czy szlakiem Orlich Gniazd. Dziewczęta zasadniczo wędrowały pieszo, czasem tylko musiały dojechać pociągiem do wybranej stacji. W czasie wycieczek Niemcówna

> [...] zwracała uwagę na wszelkie zjawiska geologiczne, morfologiczne, krajoznawcze itd. A z drugiej strony w czasie wieczornych odpoczynków mówiła o historii wsi i miast, czy miasteczek, przez które przechodziłyśmy w ciągu dnia. Niejednokrotnie opowiadanie okraszane było jakąś legendą, opisem obrzędów czy zwyczajów[41].

> Wówczas nawet – jak pisze Zofia Cieśla-Reinfussowa – nie zdawałyśmy sobie sprawy z tego, co nam one dawały. Dopiero później[,] po opuszczeniu szkoły[,] przekonałyśmy się, że obok wiadomości czysto naukowych, zdobywałyśmy hart i pogodę du-

38 T. Gaweł, *Stanisława Niemcówna – człowiek pasji i czynu*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier…*, s. 23.

39 M. Dobrowolska, *Działalność Stanisławy Niemcówny*, s. 16; J. Klimaszewska, *Metodyka pracy…*, s. 19.

40 Z. Cieśla-Reinfussowa, *Stanisława Niemcówna jako wychowawca i krajoznawca*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier…*, s. 31.

41 *Ibidem*.

cha, umiłowanie naszej ziemi ojczystej oraz ludzi, którzy ją zamieszkują. Miałyśmy wspólne zainteresowania, było nam razem dobrze i wesoło, a zdobyte doświadczenia były nam pomocne w późniejszych czasach, jakże niekiedy ponurych i ciężkich[42].

Z inicjatywy Niemcówny i p. dyrektor Berggruen prowadzono też lekcje na otwartym powietrzu i wycieczki na tzw. osiedle w Harbutowicach, gdzie młodzież X Gimnazjum z różnych klas wyjeżdżała na tydzień, ażeby wydostać się z zadymionego miasta i odetchnąć świeżym powietrzem […] – wspomina Zofia Niemczyk. – Lekcje były bardzo instruktywne i młodzież bardzo je lubiła, gdyż spotykała się bezpośrednio z przyrodą[43].

Od 1927 r. Niemcówna włączała się niezwykle aktywnie w pracę w Komisji KKMS: przygotowywała materiały do biuletynów, organizowała narady i wystawy, wygłaszała odczyty i pogadanki, prowadziła liczne wycieczki i obozy, brała udział w zjazdach KKMS, dużo publikowała w „Orlim Locie". Z jej inspiracji w tym miesięczniku publikowały też jej uczennice, i tak np. w 1929 r. zamieszczono przygotowane przez nie znakomite, nagrodzone zresztą, materiały z wycieczki doliną Dunajca[44].

Wiele czasu i uwagi Niemcówna poświęcała sprawom dydaktycznym i metodycznym. Opracowała m.in. metodykę pracy w KKMS. Podczas gdy Węgrzynowicz widział nadrzędny cel kół w służeniu nauce, to Niemcówna pragnęła „wychować młodego krajoznawcę na rzetelnego obywatela"[45]. Praca w kołach miała ponadto uczyć samodzielnego myślenia i ścisłego opisywania obserwowanych zjawisk.

Każde koło powinno, według Niemcówny, przechodzić trzy etapy rozwoju. Pierwszy to tworzenie podstaw pracy przez gruntowne poznanie najbliższej okolicy, na drugim etapie koła powinny rozszerzyć obszar badawczy na całą Polskę, a do trzeciego etapu „dochodzą dorastający do obywatelskiej samodzielności krajoznawcy", którzy specjalizują się w wybranych zagadnieniach[46].

Praca kół powinna, jej zdaniem, koncentrować się na poznawaniu własnej okolicy, przygotowywaniu wycieczek, zbieraniu materiałów, opracowywaniu sprawozdań oraz organizowaniu form rozrywkowych opartych na wycieczkach (śpiewy, tańce, recytacje). Niemcówna była przekonana, że niezbędne okazuje się poznawanie nie

42 *Ibidem*.

43 Z. Niemczyk, *Wspomnienia o współpracy z Stanisławą Niemcówną*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier…*, s. 37.

44 *Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Krakowie za rok szkolny 1920/1921*, Kraków 1921, s. 7–8; T. Słowikowski, *Stanisława…*, s. 783; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 280–281.

45 J. Klimaszewska, *Metodyka pracy…*, s. 19.

46 *Ibidem*, s. 20.

tylko przeszłości danego terenu, lecz także aktualnej problematyki społecznej, dzięki czemu kształtują się wśród młodzieży postawy obywatelskie i patriotyczne[47].

„Doskonała była także metoda sprawozdań z wycieczek – wspomina Zofia Niemczyk – Młodzież[,] już uprzednio podzielona na grupy, miała specjalnie zwracać uwagę i opracować jedno zagadnienie prócz całości, wyszukując do niego jeszcze dodatkowe wiadomości"[48].

Niemcówna opracowała też plan wycieczek dla gimnazjów, obejmujący wszystkie klasy i przewidujący różnorodne wycieczki: od krótkich lekcji prowadzonych w terenie, przez dłuższe, kilkugodzinne wyjścia, aż po dwu- lub trzydniowe wycieczki, mające na celu poznanie całego regionu[49]. Zgłosiła nawet pomysł organizowania „osiedli krajoznawczych", umieszczanych poza sezonem letnim w domach wypoczynkowych. Uważała, że krajoznawstwo ojczyste poprzez liczne wycieczki można realizować w ramach lekcji geografii, historii, języka polskiego, historii sztuki[50].

> Wszak nie tylko geografia i przyroda – pisała Niemcówna – ale historia, język polski i szereg innych przedmiotów, opracowane na podłożu rzeczywistości życiowej, muszą nawiązywać do środowiska, w którem młodzież żyje, i tą drogą zachęcać ją do lepszego poznania kraju i ludzi, wśród których ma życie swe spędzić przyszły obywatel Rzeczypospolitej[51].

Z myślą o młodzieży napisała książkę *Kraków. Krajoznawstwo* (Warszawa – Lwów 1932)[52], która składa się z dwóch części: „Ćwiczenia i sprawozdania" oraz „Atlasik konturowy". Książka zawiera materiał kursu krajoznawstwa bazującego na programie nauczania różnych przedmiotów. Niemcówna zaproponowała w niej kilkanaście tematów. Punktem wyjścia miała być szkoła, do której chodzi młodzież, następnie ujęto tematy związane z rozwojem terytorialnym miasta, a ukazane na tle jego historii, na końcu znalazła się analiza położenia miasta i warunków życia mieszkańców. Ta publikacja stała się „próbą metodycznego rozwiązania zajęć krajoznawczych na terenie wielkiego miasta"[53].

47 A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 283.

48 Z. Niemczyk, *Wspomnienia…*, s. 37.

49 S. Niemcówna, M Polaczkówna, *Wycieczki geograficzne w szkole średniej*, Warszawa 1926.

50 T. Słowikowski, *Stanisława…*, s. 783; A. Czarnocki, *Z historii…*, s. 8; A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 280–281.

51 S. Niemcówna, *Zadania…*, s. 62.

52 Tego zagadnienia dotyczył też artykuł S. Niemcówny: *Kraków jako środowisko wychowawcze*, „Orli Lot" 1935, nr 1.

53 T. Gaweł, *Nauczyciele krajoznawcy…*, s. 34.

W nauczaniu geografii Niemcówna kładła nacisk na ćwiczenia i na wyrobienie u uczennic nawyku samodzielnej pracy. W tym celu zorganizowała w X Państwowym Gimnazjum Żeńskim pracownię geograficzną, w której uczennice uczyły się korzystania z pomocy naukowych, map, przyrządów, literatury. Gdy w 1935 r. gimnazjum przeniosło się na ulicę Oleandry do nowo wybudowanego i bardzo nowoczesnego gmachu, Niemcówna mogła pracować w olbrzymiej pracowni, wyposażonej w nowoczesne przyrządy i urządzenia, przy której mieściły się gabinet geograficzny i biblioteka[54].

W 1929 r. ukazała się jej *Dydaktyka geografii* – pierwsze polskie, wzorowe opracowanie dydaktyki geografii.

Prace Niemcówny zwróciły uwagę ministerstwa, które w 1924 r. poprosiło ją o przygotowanie odpowiedniego materiału do nauczania w szkołach. Jednak tego opracowania nie wykorzystano[55].

Stanisława Niemcówna miała znaczny dorobek publicystyczny z zakresu geografii, metodyki i krajoznawstwa. Współpracowała także z Eugeniuszem Romerem w zakresie kartografii – razem opracowali *Atlas krajoznawczy województwa krakowskiego, kieleckiego i śląskiego* (Lwów 1925).

Z kolei współpracowniczką Niemcówny w zakresie rozwijania krajoznawstwa wśród młodzieży szkolnej była Józefa Berggruen – nauczycielka biologii, a następnie dyrektorka X Państwowego Gimnazjum Żeńskiego. Urodziła się w 1886 r. w Żydaczowie w rodzinie lekarza powiatowego. Jako eksternistka zdała maturę w Gimnazjum św. Anny w Krakowie[56], a potem ukończyła studia przyrodnicze na Uniwersytecie Jagiellońskim. Należała do pierwszej grupy demonstrantek i asystentek na uniwersytecie – w tym charakterze pracowała w katedrze zoologii[57]. W 1913 roku wyjechała do Brukseli, gdzie ukończyła Międzynarodowy Fakultet Pedologiczny, prowadzony przez Józefę Joteyko[58]. Następnie poświęciła się pracy nauczycielskiej – związała się z X Państwowym Gimnazjum Żeńskim w Krakowie, gdzie wraz z Niemcówną prowadziła Koło Krajoznawcze[59]. Zofia Niemczyk, jej uczennica, wspomina, że była ona

> zwolenniczką i propagatorką krajoznawstwa. Żadna uroczystość Ogniska Metodycznego nie obeszła się bez udziału i występów Koła Krajoznawczego, zwłaszcza

54 Z. Niemczyk, *Wspomnienia…*, s. 37.

55 A. Czarnowski, *Słynni…*, s. 284.

56 T. Gaweł, *Nauczyciele…*, s. 23.

57 U. Perkowska, *Studentki…*, s. 159, 176.

58 T. Gaweł, *Nauczyciele…*, s. 23.

59 Józefa Berggruenówna napisała historię tego koła: *Historię rozwoju koła Krakowskiego Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Krakowie od 1920–30*, „Orli Lot" 1931.

że posiadało ono w tym czasie zespół uczennic o wszechstronnych uzdolnieniach. Pieśni i tańce ludowe oraz przygotowane na różne okazje występy urozmaicały tok pracy[60].

Od roku 1932 była też związana z ogniskiem nauczycielskim zwanym Kołem Okręgowym, organizującym m.in. kursy dla nauczycieli opiekunów KKMS[61]. W 1927 r. Józefa Berggruen weszła w skład Komisji KKMS, której była sekretarzem aż do roku 1950 (z przerwą przypadającą na lata wojny), a potem – jeszcze w latach 1956–1970[62], już jako emerytka. Przygotowywała biuletyny, prowadziła korespondencję, organizowała prelekcje i wystawy oraz zjazdy ogólnokrajowe KKMS. Zmarła 20 marca 1978 r.[63]

Zarówno Niemcówna, jak i Berggruenówna „były niestrudzonymi pionierkami ruchu krajoznawczego i propagatorkami nowych metod nauczania i wychowania młodzieży przez geografię i krajoznawstwo"[64], a o sile ich oddziaływania świadczy fakt, że kilkanaście ich uczennic ukończyło studia geograficzne, etnograficzne i przyrodnicze[65]. Oddziaływanie obu tych postaci okazało się jednak znacznie szersze: przyczyniły się one do rozpropagowania krajoznawstwa i badań o charakterze regionalnym na znacznie szerszą, ogólnopolską skalę. Należały do pionierów ruchu krajoznawczego.

Bibliografia

Berggruenówna J., *Historia rozwoju Koła Krajoznawczego w państwowym gimnazjum żeńskim*, „Orli Lot" 1931.

Cieśla-Reinfussowa Z., *Stanisława Niemcówna jako wychowawca i krajoznawca*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier polskiej dydaktyki geografii i krajoznawstwa. Materiały sesji zorganizowanej w piętnastą rocznicę śmierci*, red. A. Jelonek, T. Gaweł, Kraków 1976.

Czarnowski A., *Słynni krajoznawcy*, Warszawa 2006.

60 Z. Niemczyk, *Wspomnienia…*, s. 38.

61 T. Gaweł, *Nauczyciele krajoznawcy…*, s. 24–25; *idem*, *Józefa Berggruen*, s. 355, http://ziemia.pttk.pl/Ziemia/Wspomnienia_1979_003.pdf [dostęp: 10.05.2019].

62 Po wojnie Komisja KKMS była organem doradczym przy szkolnym Wojewódzkim Ośrodku Krajoznawczo-Turystycznym przy Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego (*idem*, *Nauczyciele krajoznawcy…*, s. 24–25).

63 T. Gaweł, *Nauczyciele krajoznawcy…*, s. 24–25; *idem*, *Józefa…*, s. 355–356.

64 *Idem*, *Nauczyciele krajoznawcy…*, s. 32.

65 J. Klimaszewska, *Metodyka pracy…*, s. 21.

Czarnowski A., *Z historii polskiego krajoznawstwa*, [w:] T. Gaweł, *Nauczyciele krajoznawcy regionu krakowskiego*, Kraków 1976.

Dobrowolska M., *Działalność Stanisławy Niemcówny w zrzeszeniach geograficznych i w organizacjach naukowo-dydaktycznych*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier polskiej dydaktyki geografii i krajoznawstwa. Materiały sesji zorganizowanej w piętnastą rocznicę śmierci*, red. A. Jelonek, T. Gaweł, Kraków 1976.

M.D. [Maria Dobrowolska], *Pamięci Stanisławy Niemcówny*, „Geografia w Szkole" 1961, nr 4.

Dutkowa R., *Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1952. (Zarys działalności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1968, nr 4.

Gaweł T., *Józefa Berggruen*, http://ziemia.pttk.pl/Ziemia/Wspomnienia_1979_003.pdf [dostęp: 10.05.2019].

Gaweł T., *Nauczyciele krajoznawcy regionu krakowskiego*, Kraków 1976.

Gaweł T., *Stanisława Niemcówna (1891–1961)*, „Geografia w Szkole" 1972, nr 3.

Gaweł T., *Stanisława Niemcówna – człowiek pasji i czynu*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier polskiej dydaktyki geografii i krajoznawstwa. Materiały sesji zorganizowanej w piętnastą rocznicę śmierci*, red. A. Jelonek, T. Gaweł, Kraków 1976.

Krajoznawstwo, [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 14, Warszawa 2003.

Klimaszewska J., *Metodyka pracy w Kolach Krajoznawczych S. Niemcówny*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier polskiej dydaktyki geografii i krajoznawstwa. Materiały sesji zorganizowanej w piętnastą rocznicę śmierci*, red. A. Jelonek, T. Gaweł, Kraków 1976.

Niemczyk Z., *Wspomnienia o współpracy ze Stanisławą Niemcówną*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier polskiej dydaktyki geografii i krajoznawstwa. Materiały sesji zorganizowanej w piętnastą rocznicę śmierci*, red. A. Jelonek, T. Gaweł, Kraków 1976.

Łobożewicz W., Łobożewicz T., *Krajoznawstwo i turystyka w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*, [w:] *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, red. T. Łobożewicz, Warszawa 1990.

Mochnacki R., *Stanisława Niemcówna (1891–1961)*, [w:] *Stanisława Niemcówna – pionier polskiej dydaktyki geografii i krajoznawstwa. Materiały sesji zorganizowanej w piętnastą rocznicę śmierci*, red. A. Jelonek, T. Gaweł, Kraków 1976.

Niemcówna S., *Kraków jako środowisko wychowawcze*, „Orli Lot" 1935, nr 1.

Niemcówna S., *Metodyka pracy w Kołach krajoznawczych*, „Orli Lot" 1921, R. 2, nr 3–10.

Niemcówna S., *O pogłębianiu krajoznawstwa ziem Polskich*, „Czasopismo Geograficzne" 1924, t. 2.

Niemcówna S., *Zadania pracy krajoznawczej w Polsce*, „Ziemia" 1931.

Niemcówna S., Polaczkówna M., *Wycieczki geograficzne w szkole średniej*, Warszawa 1926.

Perkowska U., *Studentki Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1894–1939. W stulecie immatrykulacji pierwszych studentek*, Kraków 1994.

Perkowska U., *Studia i kursy zawodowe na Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1868/69–1938/39*, Kraków 1995.

Prószyńska-Bordas H., *Krajoznawstwo. Tradycja i współczesność*, Warszawa 2010.

Sawicki L., *Idea i organizacja krajoznawstwa w Polsce. Wykład inauguracyjny sesji geograficznej, wygłoszony przed Polskim Radjo w Katowicach dnia 5 marca 1928*, Kraków 1928.
Słowikowski T., *Stanisława Niemcówna*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 22, Wrocław 1977.
Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum Żeńskiego w Krakowie za rok szkolny 1920/1921, Kraków 1921.
Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996, red. K. Pacławska, Kraków 1996.

Barbara Jędrychowska
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0001-6616-783X

Syberyjskie zesłanie jako przestrzeń i miejsce „przeznaczone na zatracenie"

Siberian Exile as a Space and a Place "Designated for Perdition"

In the Polish history of 19th and 20th century, the concept of Siberia was broad and connected with space but not always that of the geographical sort. A particular part of this space for many was the place of their Siberian exile. The 20th century brought this space and the places that were defined by it into an inhuman state. However, even in such circumstances, one could find examples proving that not all of those years were lost. This paper presents two Polish exiles, who were born and lived in two different periods and who were also connected by the space of Siberia, similar values and goals. Their experiences from the place of their Siberian exile serve as a testament that even such a difficult time could be used for "honest living and for the benefit of others."

Keywords: Siberia in the 19th and 20th centuries, space of Siberia, a place of exile, Polish exiles, values and dreams

W naszej historii XIX i XX w. wyobrażenie Syberii odpowiadało pojęciu słownikowemu przestrzeni, rozumianej jako „trójwymiarowa rozciągłość, nieokreślona i nieograniczona"; „dalekie, niezmierzone przestrzenie"; „pusty obszar"[1]. Nazwy *Syberia* i *Sybir* były przez Polaków zawsze traktowane szeroko i wiązały się przede wszystkim z przestrzenią, nie zawsze odpowiadającą pojęciu geograficznemu, tzn. terenami położonymi za symboliczną granicą Europy i Azji: od Oceanu Spokojnego na wschodzie i gór Uralu na zachodzie, po Ocean Lodowaty na północy i granicę z Chinami i Mongolią na południu. Identyfikowano je także z Kazachstanem, terenami przyuralskimi, Kaukazem, ale również z pewnymi miastami Rosji europejskiej, ta-

1 *Słownik języka polskiego PWN,* t. 2, Warszawa 1982, s. 1009.

kimi jak Kaługa – leżąca na południowy-zachód od Moskwy, Saratów nad Wołgą czy Archangielsk na północy europejskiej części Rosji. Określonym fragmentem tej przestrzeni stało się dla wielu osób miejsce syberyjskiego zesłania jako „zamieszkałe miejsce przeznaczenia”[2].

Sybir – jako przestrzeń i miejsce – funkcjonował w świadomości Polaków przede wszystkim w wymiarze martyrologicznym. Został on ukształtowany w romantyzmie, chociaż jego korzenie sięgają przełomu XVI i XVII w., kiedy za Uralem znaleźli się pierwsi polscy jeńcy wojenni[3]. Zesłania w wieku XIX oraz XX to jednak nie tylko dwie różne epoki, ale także dwa „inne światy”, których porównywać nie można i nie należy. W XIX stuleciu ich atrybutami stały się katorga i kajdany, a siłą sprawczą – carska Rosja. W XX wieku odpowiednikiem zsyłki stały się sowieckie łagry, a w pojęciu „innego świata” zostało zawarte „dno ludzkiego cierpienia […], litości i nadziei”[4]. To XX w. sprowadził Sybir do wymiaru „nieludzkiego”[5], chociaż i wówczas można było wskazać przykłady, że były to czas i lata, „które zdały się być przeznaczonymi [nie tylko] na zatracenie”[6].

Wprowadzenie do dwóch biografii[7]

Feliks Zienkowicz i Józef Łukaszewicz urodzili się i żyli w innych epokach, ale łączyły ich przestrzeń Syberii, podobne wartości i dążenia oraz przeświadczenie, że lata zesłania można „spożytkować uczciwie i na korzyść ludzką”[8]. Obydwaj w dorosłość wkraczali wcześnie. Pochodzili z poleskich Kresów i byli z nimi mocno związani. Feliks (rocznik 1842) przyszedł na świat w majątku Mokre w powiecie prużańskim, w rodzinie szlacheckiej, natomiast Józef – 85 lat później (rocznik 1927) w majątku Duboja w powiecie pińskim, w rodzinie inteligenckiej.

2 *Ibidem*, s. 157.

3 B. Jędrychowska, *Polscy zesłańcy na Syberii 1830–1883*, Wrocław 2000, s. 21.

4 Tekst Ignazio Silone z prezentacji włoskiego wydania książki G. Herling-Grudzińskiego *Inny świat* (okładka polskiego wydania, Warszawa 1998).

5 G. Herling-Grudziński, *Na nieludzkiej ziemi*, Paryż 1984.

6 F. Zienkowicz, List z katorgi w Usolu, 1/13 kwietnia 1867, [w:] B. Jędrychowska, *Wszystkim obcy i cudzy. Feliks Zienkowicz i jego listy z Syberii 1864–1881*, Wrocław 2005, [dalej: F.Z.], s. 224.

7 Podstawę publikowanego tekstu stanowią dwa opracowania: B. Jędrychowska, *Wszystkim obcy i cudzy…* (tutaj zwłaszcza podrozdział *Wprowadzenie do dwóch biografii*, s. 59–141), oraz J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy z Kaługi*, Wrocław 2014 (m.in. z tekstem J. Łukaszewicza *Wojenne drogi*, s. 27–40).

8 F.Z., Usole, 1/13 IV 1867, s. 224.

Obaj byli mocno związani z rodziną, chociaż nie każdemu z nich dane było doświadczyć rodzicielskich uczuć. Matka Feliksa (nazywanego przez bliskich Felo) zmarła przy jego narodzinach, natomiast ojciec – kiedy chłopiec miał 14 lat. Opiekę nad nim przejęli bliscy krewni, ale najsilniejsze więzi łączyły go z o rok starszą siostrą Pauliną. Józef (nazywany Józikiem) był wychowywany przez kochających rodziców wraz z dwoma braćmi: o trzy lata starszym Kazimierzem i o cztery lata młodszym Marianem.

Zmarli daleko od rodzinnych domów, które utracili na zawsze w młodości: Feliks – w Warszawie w 1910 r., w wieku 68 lat, i został pochowany na cmentarzu Powązkowskim. Józef – w 86. roku życia w Krakowie w 2013 r. i spoczywa na cmentarzu Świętej Rodziny we Wrocławiu.

Nauka[9]

Obydwaj ogromne znaczenie przywiązywali do wiedzy i kształcenia się. Feliks ukończył gimnazjum w Białymstoku i jako 17-latek podjął studia uniwersyteckie na fakultecie fizyczno-matematycznym Wydziału Przyrodniczego w Petersburgu. Na fali licznych aresztowań i relegowań z uczelni, zapoczątkowanych wiosną 1861 r.[10], musiał po dwóch latach przerwać naukę, aby po uzyskaniu zagranicznego paszportu rozpocząć jesienią roku następnego studia medyczne w Paryżu. Wybuch powstania styczniowego zaważył jednak na rezygnacji z edukacyjnych planów i na zaangażowaniu się po stronie zbrojnego buntu Polaków w walce o niepodległość.

Józef w wieku sześciu lat podjął naukę w szkole powszechnej oo. jezuitów w Wilnie. Od 1 września 1939 r. kontynuował ją w jezuickim gimnazjum. Wojna sprawiła, że uczęszczał tam tylko przez rok, a od następnego roku szkolnego (1940/41) – już do placówki mieszczącej się w budynku jego dawnej szkoły, ale przekształconej w radziecką dziesięciolatkę. Po zamknięciu szkół ponadpodstawowych[11] i rocznej przerwie ukończył na tajnych kompletach trzecią klasę gimnazjalną. Kiedy rodzina mu-

9 B. Jędrychowska, *Wszystkim obcy i cudzy…*, s. 59–85; J. Łukaszewicz, *Wojenne drogi…*

10 Po demonstracji w Warszawie 17.02.1861 r., podczas której zginęło pięcioro jej uczestników, m.in. polscy studenci w Petersburgu i Moskwie wzięli udział we Mszy św. w intencji zmarłego studenta. Oceniono te wydarzenia przez rosyjskie władze jako polską demonstrację i wszczęto śledztwo. Z uwidaczniającymi się w stolicy antypolskimi nastrojami pojawiły się opinie o niebezpiecznej dominacji Polaków na rosyjskich uniwersytetach i konieczności ograniczenia ich wpływów w środowisku akademickim.

11 Po ataku Niemiec w czerwcu 1941 r. na ZSRR zamknięto w Wilnie szkoły średnie.

siała wyjechać poza Wilno, przez kilka miesięcy dojeżdżał w niedziele do miasta na prywatne lekcje matematyki, języka polskiego i łaciny, ponieważ w zakresie tych przedmiotów realizował program czwartej klasy gimnazjalnej (tzw. mała matura). Na tym zakończył „przedwojenną" edukację.

Udział w walce[12]

Kiedy pod koniec stycznia 1863 r. wybuchło powstanie, Feliks miał 21 lat i studiował w Paryżu medycynę. W marcu podjął decyzję o wyjeździe do Londynu, aby stamtąd wyruszyć parowcem „Ward-Jackson" z ekspedycją morską na Żmudź w celu wsparcia bronią i ochotnikami walczących tam powstańców. W trakcie wyprawy powierzono mu w Sztokholmie misję dotarcia do Rządu Narodowego w Warszawie i złożenia raportu z przebiegu wojennych działań. Po wywiązaniu się z zobowiązania i powrocie do Szwecji został nominowany na stanowisko sekretarza tegoż rządu w podziemnym polskim państwie, z zadaniem współpracy z zagranicą. Uświadomił sobie jednak, że jego miejsce jest na Litwie, zwłaszcza gdy walka na tych terenach słabła. W lipcu pod fałszywym nazwiskiem powrócił więc do Wilna, aby rozpocząć działalność w Wydziale Wileńskim Rządu Narodowego. Jako korespondent i sekretarz Wydziału współpracował z najważniejszymi członkami organizacji powstańczej, znał jej struktury i plany, utrzymywał kontakty z polską emigracją w kilku państwach Europy. W sierpniu 1863 r. został w Wilnie przypadkowo aresztowany, a nieszczęśliwy zbieg okoliczności pozwolił Rosjanom ustalić jego prawdziwe nazwisko i postawić przed komisją śledczą sądu wojskowego.

Józef w chwili wybuchu II wojny światowej był 12-latkiem. Kiedy w połowie lipca 1944 roku Sowieci po raz trzeci wkroczyli na Wileńszczyznę[13], miał ukończoną trzecią klasę gimnazjum i 17 lat. Wraz z bratem otrzymali wówczas propozycję udziału w koncentracji VII Brygady Armii Krajowej – oddziału partyzantki Okręgu Wilno AK, dowodzonego przez Wilhelma Tupikowskiego (ps. „Wilhelm"). Na 17 lipca zaplanowano odprawę dowódców Brygad AK we wsi Bogusze na południu Wilna, połączoną z wizytacją oficerów radzieckich. Po błogosławieństwie rodziców i dotarciu do brygady bracia złożyli przysięgę na ręce kapelana ks. Antoniego Preissera (ps. „Gerwazy") i wybrali pseudonimy – Józef jako „Rekin" został przydzielony

12 B. Jędrychowska, *Wszystkim obcy i cudzy…*, s. 59–86; J. Łukaszewicz, *Wojenne drogi…*, s. 27–32; T. Balbus, *Bogusze – Miedniki – Kaługa*, [w:] J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy z…*, s. 19–25.

13 Sowieci w okresie II wojny światowej wkraczali na Wileńszczyznę trzykrotnie: 17 września 1939 r. (po kilku tygodniach wojska radzieckie wycofały się i Wilno stało się stolicą niepodległej Litwy), w czerwcu 1940 r. (utworzenie Litewskiej Republiki Radzieckiej) i 15 lipca 1944 r.

do oddziału odpowiedzialnego za ochronę odprawy. I właśnie 17 lipca uczestniczył w akcji ubezpieczania rozmów oficerów Okręgu Wileńskiego i Nowogródzkiego AK z dowódcami oddziałów Armii Czerwonej nt. wspólnej walki przeciwko Niemcom. W wyniku zasadzki przygotowanej przez NKWD 26 polskich oficerów zostało rozbrojonych, aresztowanych i przewiezionych do wileńskiego więzienia na Łukiszkach, a brygada skierowała się w kierunku Puszczy Rudnickiej. Tam Sowieci osaczyli partyzantów i zmusili do oddania broni. 18 lipca Józef trafił do obozu internowania żołnierzy AK we wsi Miedniki Królewskie.

Codzienność zesłania[14]

Feliks Zienkowicz po aresztowaniu stanął przed Wileńską Komisją Śledczą Sądu Wojskowego. Podczas czteromiesięcznych przesłuchań nikogo nie wydał, mimo ograniczania snu, wody i jedzenia, zamykania w ciemnicy. Tymczasowy Audytoriat Polowy 18 grudnia 1863 r. uznał go winnym przynależności do Rewolucyjnej Organizacji Wileńskiej i zaliczył do I kategorii przestępców – skazano go na karę śmierci przez rozstrzelanie. Dwa dni później generał-gubernator Michaił Murawjow wyrok złagodził i ostatecznie 21-letniego Zienkowicza skazano na pozbawienie majątku i praw stanu oraz 12-letnią katorgę, a następnie – osiedlenie na Syberii Wschodniej. Na zesłanie wyruszył w Boże Narodzenie 1863 r. i dotarł na wyznaczone miejsce kary w warzelniach soli w Usolu (60 wiorst od Irkucka) w lutym 1865 r. Pracował przy wynoszeniu z kotłów osadów brudnej soli i porządkowaniu ogrodu w miejscowym zakładzie leczniczym. Mieszkał z grupą zesłańców, z niektórymi znał się z wileńskiej organizacji powstańczej. Miał zapewnione minimum więziennego utrzymania: dach nad głową i tzw. karmowe[15]. Jak sam wówczas oceniał: „Praca sił nie przechodzi i nie pochłania całego czasu"[16]. Nie narzekał, tym bardziej że własne pieniądze gwarantowały lepszy standard życia. Amnestia z 1866 r. skróciła jego katorgę o połowę, a w lipcu 1868 r. został z niej ostatecznie zwolniony i uzyskał pozwolenie na zamieszkanie w Irkucku. Prawo osiedleńcze zmuszało go, co prawda, do zapewnienia sobie pełnego utrzymania, jednak z posiadanym wykształceniem i możliwością stałego przebywania w mieście nie musiał obawiać się o swoją przyszłość. Nie tylko podjął pracę nauczycielską, która przynosiła mu satysfakcję, lecz także mógł także realizować własne zainteresowania.

14 B. Jędrychowska, *Wszystkim obcy i cudzy…*; J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy z…*

15 B. Jędrychowska, *Wszystkim obcy i cudzy…*, s. 86–124.

16 F.Z., Usole, 31 VII / 12 VIII 1865, s. 200.

Na katordze i osiedleniu utrzymywał korespondencję przede wszystkim z ukochaną siostrą Pauliną. Listy starał się wysyłać jak najczęściej[17] i były one czymś więcej niż relacją z jego zesłańczego życia – stanowiły ogromne wsparcie dla młodej mężatki z dwojgiem dzieci, której mąż został zesłany do Ufy.

Józef Łukaszewicz w obozie w Miednikach przebywał 10 dni. Podobnie jak wielu kolegów nie skorzystał z propozycji wstąpienia jako ochotnik do armii gen. Berlinga[18]. Zatem 28 lipca został przewieziony wraz z bratem i innymi partyzantami w zamkniętych wagonach do Kaługi i wcielony do 361. rezerwowego pułku piechoty Armii Czerwonej, z ukraińską kadrą. Mieli stać się polskojęzyczną formacją w sowieckiej armii. Po otrzymaniu radzieckiego munduru (z furażerką z gwiazdą) oraz broni przeszedł szkolenie polityczno-wojskowe. Kiedy starsze roczniki odmówiły złożenia przysięgi na wierność ZSRR, wszyscy musieli oddać broń i mundury. W zamian otrzymali stare, znoszone ubrania i „skierowania" do prac przymusowych. Część żołnierzy z batalionu szkoleniowego wywieziono do wyrębu lasów około 200 km na wschód za Moskwę. Józefa przydzielano do różnych robót, zazwyczaj poza Kaługą: ładował torf i drzewo do wagonów kolejowych, rozbijał kilofem zamarznięte bryły soli, remontował domy, pracował w kołchozie i pułkowym sowchozie przy wykopkach ziemniaków, zbiorach plonów, oporządzaniu świń oraz bydła i ich wypasie, w ogrodzie. Często był głodny[19] (chociaż praca przy gospodarskich zwierzętach, w polu i w pobliżu lasu pozwalała na uzupełnianie skromnych żywnościowych przydziałów), doświadczał zimna, wszy i karaluchów, mieszkał zimą w prowizorycznych szałasach, trafił do szpitala z owrzodzeniami i odmrożeniem nóg. Ponieważ większość czasu zajmowała praca, krótkie przerwy przeznaczał przede wszystkim na sen i pisanie listów do rodziców i młodszego brata, chociaż zdobycie ołówka i papieru nie było łatwe[20].

17 Listy katorżników poddawano wnikliwej cenzurze, a jednocześnie możliwość ich pisania władze traktowały jako nadany im przywilej, z którego zesłańcy mogli korzystać wyłącznie jeden raz na kwartał.

18 Gen. Zygmunt Berling utworzył w ZSRR w latach 1943–1944 wojsko polskie w wyniku uzgodnień między Józefem Stalinem a komunistycznym Związkiem Patriotów Polskich.

19 Np. za otrzymany żołd za wrzesień w wysokości 8,50 rb. można było wówczas kupić „około 8 marchewek, albo 2 pomidory lub kufel marnego piwa". J. Łukaszewicz, [list], Kaługa, 20 IX 1944, [w:] J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy…*, [dalej: J.Ł.], s. 73.

20 Józef prosił rodziców, aby wkładali do każdego listu „kawałek czystego papieru na odpowiedź", i przepraszał jednocześnie, że pisze na „na paczce od machorki": J.Ł., Kaługa 23 XI 1944, s. 85. Kiedy ukradziono mu m.in. pieniądze, papier na listy i dokumenty, przydzieloną mu porcję cukru wymienił na papier, aby móc wysyłać listy: J.Ł. Fieodosowo, 23 I 1945, s. 101.

Czas „niezatracony"

Feliks, mimo ciążącego na nim wyroku katorgi, długiej i trudnej drogi na Syberię, już w jej trakcie pod wpływem współwygnańca – Benedykta Dybowskiego[21] – stał się propagatorem bezkompromisowych zasad moralnych, m.in. abstynencji, rezygnacji z hazardu i związków małżeńskich zesłańców z miejscowymi kobietami oraz wyzbycia się nienawiści. Nakłaniał współtowarzyszy wygnania do ich przestrzegania, co nie zawsze spotykało się ze zrozumieniem. Uważał, że syberyjskie zesłanie powinno być w sposób właściwy wykorzystane, „aby z jednej strony pozostawić po sobie opinię pochlebną dla Polaków, zaś z drugiej strony przygotować się samym fachowo i etycznie, ażeby wróciwszy do kraju, stać się wzorowymi członkami społeczeństwa"[22].

Na katordze kontynuował – rozpoczęte już w drodze – lekcje z dziećmi zaprzyjaźnionych zesłańców. Podjął też samokształcenie: sprowadził potrzebne książki naukowe lub o ich przysłanie poprosił siostrę i przyjaciół w kraju. Miał świadomość niedostatków wiedzy i zwłaszcza na osiedleniu trudno mu było z tym się pogodzić: „Mam tu obecnie […] pracę pożyteczną sobie i drugim, a i grunt odpowiedni upodobaniu memu w naukach przyrodniczych – wszędzie pełno nieobrobionego materiału do studiów, byle siły i środki po temu"[23]. Kilkakrotnie nawiązywał do tego w listach pisanych do siostry:

> [...] gniewa mię czasem niemożność oddania się naukowym zadaniom tak, jakbym tego dziś pragnął, gdy widzę, ile to mi pracować potrzeba dla zdobycia gruntownej wiedzy, koniecznej dla osiągnięcia jakiegokolwiek postępu, a której ja, na równi z całem współczesnem mi pokoleniem młodzieży, nie mogłem zdobyć we właściwym czasie[24].

Część wolnego czasu od zarobkowych zajęć i nauki własnej przeznaczał na rzecz zesłańczej wspólnoty: włączył się we współtworzenie ustawy wygnańczej, obejmującej kodeks moralny i ustanawiającej wspólną kasę zapomogową, zwłaszcza dla tych, którzy nie mieli finansowego wsparcia od rodziny w kraju. Na osiedleniu mógł realizować swoje przyrodnicze pasje – uczestniczył w badaniach naukowych Dybowskie-

21 Benedykt Dybowski (1833–1930), studiował medycynę i nauki przyrodnicze w Dorpacie, we Wrocławiu i w Berlinie; profesor zoologii i anatomii porównawczej w Warszawskiej Szkole Głównej. Za udział w powstaniu 1863 r. został zesłany na bezterminową katorgę. W 1877 r. uzyskał zezwolenie na powrót do kraju.

22 F.Z., Usole, 18/30 VI 1865, s. 195.

23 F.Z., Irkuck, 15/27 VIII 1868, s. 266.

24 *Ibidem*, 1/13 X 1869, s. 320.

go nad fauną Bajkału. Talent rysowniczy oraz rozpoczęte studia w Petersburgu i Paryżu pozwoliły na pomoc uczonemu przy opracowywaniu zbiorów. W uznaniu jego zasług Benedykt Dybowski nazwał jeden z raczków bajkalskich nazwiskiem swojego przyjaciela: *Gammarus Zienkowiczii*.

Zainteresowania Feliksa przyrodą obejmowały również inne obszary: prowadził pomiary meteorologiczne, tworzył i opisywał kolekcje entomologiczne i zielniki, uczestniczył w publicznych wykładach organizowanych przez Syberyjski Oddział Rosyjskiego Towarzystwa Geograficznego. Jego „chlebodajną posadą"[25] były dobrze płatne zajęcia korepetycyjne, głównie w rosyjskich domach, ale też w dobrze sytuowanych rodzinach polskich zesłańców. Dzięki znajomości siedmiu języków obcych (łacina, greka, francuski, angielski, niemiecki, szwedzki, rosyjski), a przede wszystkim – ze względu na ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli domowych na Syberii, był człowiekiem bardzo zapracowanym, co w warunkach osiedlenia pozwoliło mu na dostatnie życie:

> Dobrze mi jest, ciepło, serdecznie i nie mam powodu wątpić, by i nadal tak być nie miało. Potrzeby codziennego życia mam zaopatrzone i troszczyć się o nie nie potrzebuję, a praca [nauczycielska], jakkolwiek mam jej niemało, nie jest mi uciążliwą, zwłaszcza gdy zostawia mi jeszcze trochę czasu wolnego od obowiązkowych zatrudnień[26].

Włączył się również do pracy nauczycielskiej w – zorganizowanej w Irkucku przez księdza Szwermickiego[27] – ochronce i szkółce dla dzieci ubogich zesłańców oraz sierot i dzieci przestępców kryminalnych. Mimo tak wielu obciążających zajęć tęsknił za najbliższymi i powrotem do ojczyzny. Wierny był zawsze „zrobionemu sobie na początku wygnania założeniu – żyć i pracować tu tak, jak gdybym wiek cały miał przepędzić w Sybirze, lecz z mocnem postanowieniem porzucenia wszelkiej zaczętej pracy, choćby najpiękniejsze miała wróżyć owoce, byleby nastała chwila swobody[28].

25 *Ibidem*, 10/22 VI 1870, s. 345.

26 *Ibidem*, 15/27 VIII 1868, s. 265.

27 Ksiądz Krzysztof Szwermicki (1812–1894), marianin, ukończył Wydział Filologiczny w Królewcu, studiował w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. Uczestnik powstania 1830 r., aresztowany w 1846 r. za kontakty ze spiskowcami i sprowadzanie z zaboru pruskiego zakazanej literatury, a w 1850 r. skazany na bezterminową katorgę, zamienioną na zamieszkanie w guberni irkuckiej. Mieszkał w Irkucku, gdzie objął obowiązki proboszcza. Nie skorzystał z możliwości powrotu do kraju. Zmarł w Irkucku.

28 *Ibidem*, 27 XI 1868, s. 281.

Czas syberyjskiego zesłania nie był dla niego czasem zmarnowanym: „Nie żal mi tych lat katorżnych! Dal mi Bóg być jednym z tych jego wybrańców, którzy w poczciwej pracy nie tylko materialną i moralną podporę w ciężkiej doli, lecz nad to uciechę w sercu znaleźli"[29].

Zesłanie Józefa przebiegało w zupełnie innych warunkach. Nie miał wielu możliwości czytania, poza dostępnym podręcznikiem literatury rosyjskiej i kilkoma pozycjami tej literatury w języku rosyjskim (Gogola, Czechowa, Tołstoja, Gorkiego, Turgieniewa). Udało mu się zaprenumerować propagandowy tygodnik Związku Patriotów Polskich „Wolna Polska" i czytać „Nowe Widnokręgi"[30]. W wolnym czasie pisał dwa – trzy razy w tygodniu listy do najbliższych. Stały się one jedyną możliwością utrzymywania i wzmacniania więzi rodzinnych. Były pełne miłości i szacunku dla rodziców, do których zwracał się zawsze słowami: „Kochani Mamusiu i Tatusiu", „Najukochańsi Mamusieńko i Tatusiu" albo „Najdroższa Mamusieńko i Najukochańszy Tatusiu", a w zakończeniu pisał: „Całuję Was tysiące razy i polecam Opiece Bożej. Wasz kochający zawsze syn Józik" albo „Całuję Was wszystkich nieskończoną ilość razy. Józik". Nigdy na nic się nie skarżył, nie narzekał, nie chciał, aby rodzice przysyłali mu pieniądze na zakup dodatkowego jedzenia, gdyż domyślał się, że w Wilnie też jest im trudno przeżyć: „Karmią nas obecnie trochę może nieregularnie, ale prawie wystarczająco"[31].

Okres zsyłki był dla Józefa czasem przyśpieszonego dorastania i wchodzenia w dorosłość – zaczął on dostrzegać dawne, młodzieńcze błędy i snuć refleksje nad przeszłością. Przede wszystkim jednak oczekiwał na powrót do domu i nigdy nie wątpił, że to nastąpi. Jednocześnie wiązał to z dalszą edukacją, a czas zesłania traktował jako usamodzielnienie się i przygotowanie do życia w powojennej, wolnej Polsce. We wrześniu 1945 roku pisał do swojego dawnego gimnazjalnego prefekta:

> Ciężko i smutno, zwłaszcza gdy pomyśli się o domu, o tym, że czas leci, a nauka stoi. A może to tak trzeba takim bisurmanom jak my [z bratem], żeby wyszli spod Mamusi fartuszka i nauczyli się pracować. Jak tylko wrócimy (a na pewno już prędko), lecimy czym prędzej do „sztuby"[32].

Niespełna miesiąc wcześniej w liście do młodszego brata Mariana, który pozostawał pod opieką rodziców w Wilnie, również podjął ten temat: „My mamy nadzie-

29 *Ibidem*, 14 I 1870, s. 335.

30 Gazeta „Wolna Polska" – wydawana w ZSRR od 1943 r.; „Nowe Widnokręgi" – dwutygodnik społeczno-literacki ZPP wydawany we Lwowie pod red. Wandy Wasilewskiej w latach 1943–1946.

31 J.Ł., Miedniki, 20 VII 1944, s. 53.

32 List do o. Wacława Sęka, jezuity, prefekta gimnazjum oo. jezuitów w Wilnie w latach 1937–1941: J.Ł., Fieodosowo, 17 IX 1945, s. 197.

ję, że prędko już skończy się nasze wygnanie i może już prędko zbierzemy się wszyscy do kupy i wrócimy do normalnego trybu życia, do pracy nad odbudową naszej Ojczyzny, do uzupełniania i wykończenia naszego wykształcenia […]"[33].

Marzenia o dalszej nauce przewijały się często w korespondencji Józefa do rodziny, stały się niemal jego obsesją:

> Nie ostyga w nas, jak to obaj z Kazikiem zauważyliśmy, rozpęd do nauki. O nauce myśli się teraz już nie tylko jako o drodze do zdobycia wiedzy i środków do życia, lecz także jako o największej przyjemności. Mamy nadzieję, że może od jesieni, jeśli nie będzie można inaczej, to chociażby po pracy wieczorami, ale będziemy się już uczyć. W każdym bądź razie mamy obaj [...] niezłomną wolę zdobyć wykształcenie[34].

Swoje marzenia – nierealne na zesłaniu – Józef przenosił na brata Mariana (Marysia). Jedną z okazji do uświadomienia jemu wartości, jaką jest możliwość zdobywania wiedzy, a także – do przekazania przemyśleń o własnych planach edukacyjnych, był rozpoczynający się nowy rok szkolny 1945/46:

> Piszesz nam, Kochany Braciszku, że od pierwszego września idziesz do szkoły. O[,] jaki szczęśliwy jesteś, że masz możność uczyć się. My z Kaziczkiem tak do tej nauki tęsknimy, że o szkole i możliwości uczenia się myślimy jak o największej przyjemności i mamy niezłomną wolę po szczęśliwym powrocie do Ojczyzny i domu, przezwyciężając wszelkie przeszkody, nauki swe uzupełnić i zdobyć wykształcenie[35].

Marian sporadycznie otrzymywał od Józia listy bezpośrednio do siebie adresowane; zazwyczaj odnajdywał w korespondencji do rodziców oddzielne dopiski kierowane do niego. Jednak przy każdej okazji starszy brat podejmował wątek jego kształcenia się. W jednym z pierwszych listów z Kaługi pisał do rodziców: „Niech Maryś nie marnuje czasu i stara się uczyć […]. Niech będzie dzielnym mężem i Polakiem"[36]. Trzy miesiące później kierował podobne słowa już bezpośrednio do Mariana: „Jeżeli masz możność nauki, staraj się jak najwięcej korzystać"[37]. Przez cały czas zesłania Józef wspierał brata w uczeniu się i trwaniu przy wspólnych dla nich wartościach, a w lutym 1945 roku, przy okazji jego urodzin, wyraził to w sposób szczególny:

33 *Ibidem*, 8 VIII 1945, s. 184.

34 *Ibidem*, 15 VI 1945, s. 166.

35 *Ibidem*, 25 IX 1945, s. 201.

36 J.Ł., Kaługa, 15 VIII 1944, s. 65.

37 *Ibidem*, 16 XI 1944, s. 84.

> Naprawdę dumny jestem, że takiego dzielnego mam brata, który rozumie potrzebę nauki i jest pierwszym uczniem w klasie, a w domu tak pomaga Mamusi i opiekuje się Nią. […] polecam Cię Opiece Matki Najś[więtszej] i P[ana] Jezusa, prosząc ich co dzień, a specjalnie dziś, gdy kończysz 14 lat, abyś wyrósł na dzielnego człowieka, prawdziwego Polaka i katolika[38].

Czas po zesłaniu

Feliks wiosną 1881 r. otrzymał zezwolenie na powrót z Syberii. Wracał jako dorosły mężczyzna, w wieku 39 lat, po 18. latach od wyruszenia na zesłanie. Dopiero wówczas mógł spotkać się z ukochaną siostrą. Początkowo był dzierżawcą majątku rodziny matki, następnie – administratorem dóbr przyjaciela z zesłania. Po założeniu rodziny przeniósł się do Warszawy, aby umożliwić córkom zdobycie jak najlepszego wykształcenia. Podjął pracę w jednym z przedsiębiorstw przemysłowych. Pamięć o Syberii zachował do końca życia. Podtrzymywał ją m.in. poprzez cotygodniowe, sobotnie spotkania dawnych zesłańców, odbywające się w jego mieszkaniu. Uczestniczył w nich m.in. Benedykt Dybowski, wówczas już profesor Szkoły Głównej Warszawskiej. Feliks Zienkowicz nie doczekał wolności, o którą walczył, ale przekazał córkom wrażliwość na sprawy narodowe i wiedzę historyczną, dzięki czemu mogły włączyć się w pracę na rzecz niepodległości i wolnej Polski[39].

Józef po uwolnieniu z obozu 1 stycznia 1946 roku wrócił do Polski. Z myślą o realizacji swoich zesłańczych marzeń od razu zgłosił się na Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu i po ukończeniu kursu wstępnego podjął studia matematyczne na Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii Uniwersytetu i Politechniki we Wrocławiu. Doktorat *O dochodzeniu ojcostwa* obronił pod kierunkiem prof. Hugona Steinhausa w roku 1957. Przez 43 lata był związany z Uniwersytetem Wrocławskim – kierował w Instytucie Matematycznym kolejno: Katedrą Statystyki, Katedrą Zastosowań Matematyki, Zakładem Zastosowań Matematyki i Statystyki Matematycznej, Zakładem Zastosowań Matematyki. Prowadził również wykłady – m.in. w Instytucie Matematycznym Chińskiej Akademii Nauk w Pekinie, przebywał na stypendium naukowym Fundacji Forda w Stanach Zjednoczonych. Sprowadził do Wrocławia pierwszą maszynę cyfrową. Był członkiem różnych towarzystw naukowych, m.in. prezesem Oddziału Wrocławskiego Polskiego Towarzystwa Matematycznego. W 1981 r. został pierwszym rektorem Uniwersytetu Wrocławskiego wybranym w demokratycznych wyborach. Profesor Józef Łukaszewicz odszedł na emeryturę w 1998 r. Starszy brat

38 J.Ł., Fieodosowo, 4 II 1945, s. 104.

39 B. Jędrychowska, *Wszystkim obcy i cudzy…*, s. 125–141.

Józefa – prof. Kazimierz Łukaszewicz – uzyskał stopień doktora nauk technicznych w zakresie krystalografii, a w 1981 r. został profesorem zwyczajnym. Był współtwórcą Instytutu Niskich Temperatur PAN we Wrocławiu[40].

Feliksa i Józefa, jak bardzo wielu Polaków w XIX i XX w., łączyła przestrzeń rodzinnych Kresów i obcej Syberii, chociaż ich czas i bliskie im miejsca na Kresach były różne, tak jak inny był czas i miejsca odbywania syberyjskiej zsyłki. W tamtych stuleciach uwidaczniały się więc dwa procesy: „syberyzacja Kresów" oraz „ukresowienie Syberii". Zwłaszcza w XX wieku Kresy stały się „pierwszą stacją drogi krzyżowej, jaka przypadła w udziale Polakom deportowanym na obszar »białego piekła«, w rejony »innego świata«". Jednak „dwudziestowieczne szlaki krzyżują się z dawnymi XIX-wiecznymi szlakami zesłańczymi"[41], w wyniku czego tworzą wspólną historię.

Bibliografia

Balbus T., *Bogusze – Miedniki – Kaługa*, [w:] J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy z Kaługi*, Wrocław 2014.

Czaplejewicz E., *Kresy a Syberia*, [w:] E. Czaplejewicz, E. Kasperski, *Literatura i różnorodność. Kresy i pogranicza*, Warszawa 1996.

Herling-Grudziński G., *Na nieludzkiej ziemi*, Paryż 1984.

Jędrychowska B., *Polscy zesłańcy na Syberii 1830–1883*, Wrocław 2000.

Jędrychowska B., *Wszystkim obcy i cudzy. Feliks Zienkowicz i jego listy z Syberii 1864–1881*, Wrocław 2005.

Łukaszewicz J., *Wojenne drogi*, [w:] J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy z Kaługi*, Wrocław 2014.

Łukaszewicz J., Łukaszewicz K., *Listy z Kaługi*, Wrocław 2014.

Łukaszewicz-Chantry M., *Noty biograficzne*, [w:] J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy z Kaługi*, Wrocław 2014.

Słownik języka polskiego PWN, t. II, Warszawa 1982.

40 M. Łukaszewicz-Chantry, *Noty biograficzne*, [w:] J. Łukaszewicz, K. Łukaszewicz, *Listy z…*, s. 273–275.

41 E. Czaplejewicz, *Kresy a Syberia*, [w:] *idem*, E. Kasperski, *Literatura i różnorodność. Kresy i pogranicza*, Warszawa 1996, s. 30–70.

Надія Заячківська
Львівський національний університет імені Івана Франка

Значення малої Батьківщини для формування патріотичних почуттів (на прикладі творчості Василя Сухомлинського)

Той, хто забув колиску, з якої піднявся,
щоб піти по землі, хто байдужий до матері,
що вигодувала та виховала його,
нездатен переживати високі
патріотичні почуття.
Василь Сухомлинський

The Importance of a Homeland for the Formation of Patriotic Feelings among Pupils (on the Example of Vasyl Sukhomlynskyi's Creative Work)

Nowadays there is increased attention to patriotic education as an essential component of patriot citizen formation in Ukraine. The article reveals the importance of a homeland for the formation of patriotic feelings among pupils on the example of Vasyl Sukhomlynskyi's creative work. A prominent Ukrainian educator believed that the basis of love for the Motherland is the nature of the native land, the mother tongue, the cult of a Mother and a Father, diligence, as well as the homeland, its historical and heroic past. Patriotic feelings are formed from early childhood from the perception of the image of a homeland – streets, villages, towns, cities, native land, and close surroundings. According to V. Sukhomlynskyi, at a very young age, the child's soul is susceptible to emotional influences; it admires what she/he sees, as well as the beauty of the land her/his grandparents and great-grandparents lived on.

The effectiveness of patriotic education for teenagers and adolescents depends on how deeply the image of the homeland penetrated the younger schoolchildren's the spiritual world. A school, a teacher, and the mother tongue are also of great importance in this process. The patriotic vision of the world be-

gins with the love of its homeland and develops into the love of the Motherland – Ukraine and all humanity.

Keywords: homeland, patriotism, patriotic feelings, Vasyl Sukhomlynskyi's creative work

На сьогодні формування патріотичних почуттів в юних громадян України – пріоритетне завдання освіти в нашій країні. Глобалізаційні процеси, які відбуваються у світі, з одного боку, агресія Росії та її зазіхання на територіальну цілісність української держави, з другого, підвищують затребуваність патріотичного виховання як важливої складової формування громадянина-патріота України.

Проблема патріотичного виховання молоді завжди була під пильною увагою вихователів, педагогів-практиків і науковців у галузі освіти. Великого значення їй надавали класики світової педагогіки Ф.-В.-А. Дістервег, Дж. Дьюї, Я.-А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо. Українські педагоги й діячі культури Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Я. Чепіга, Т. Шевченко у своїх творах зверталися до питань, пов'язаних із формуванням у молоді патріотичних почуттів, вихованням у них любові до рідної землі, малої та великої Батьківщини. Проблема формування в учнів патріотичних почуттів стала предметом розгляду українських учених І. Беха, В. Борисова, О. Вишневського, В. Кузя, Р. Петронговського, Ю. Руденка, М. Сметанського, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, Б. Ступарика та ін.

Ці питання також знайшли відображення у педагогічній теорії та практиці видатного українського педагога Василя Сухомлинського, який звертав увагу на значення малої батьківщини в патріотичному вихованні дітей і молоді.

Василь Сухомлинський – український педагог-гуманіст, публіцист, науковець, письменник, який залишив глибокий слід у педагогіці XX-го століття. Він працював учителем української мови й літератури, а з 1948 р. – директором Павлиської середньої школи Кіровоградської області. Творча спадщина видатного педагога надзвичайно багата – понад 40 книг, 600 статей, 1200 казок та оповідань для дітей. Праці В. Сухомлинського неодноразово перевидано величезними тиражами, а книгу Серце віддаю дітям перекладено тридцятьма мовами світу. Заслуговують на увагу такі твори на педагогічну тематику: *Вірте в людину* (1960), *Духовний світ школяра* (1961), *Людина неповторна* (1962), *Праця і моральне виховання* (1962), *Щоб у серці жила Батьківщина* (1965), *Моральні заповіді дитинства і юності* (1966), *Сто порад учителеві* (1967), *Серце віддаю дітям* (1969), *Народження громадянина* (1970), *Як виховати Людину* (1975) тощо.

Більшість із цих творів у тій чи більшій мірі торкається проблем патріотичного виховання молодого покоління.

Згідно з Енциклопедією освіти,

> патріотизм (грец. patriotes – земляк, співвітчизник) – суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині, захищати її від ворогів[1].

Словник соціологічних і політологічних термінів трактує поняття патріотизму як почуття любові до Батьківщини, ідею, свідомість громадянської відповідальності за долю вітчизни, що виражається у прагненні служити своєму народові, захищати його інтереси[2]. Відомий український психолог І. Бех уважає, що патріотизм – особливе, тобто безумовне і високо смислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та самої себе[3]. На думку соціологів, любов до Вітчизни формується під дією різноманітних чинників, зокрема, місця народження людини та місця, де минуло її дитинство і де вона жила, країни походження своїх предків. До складових, яке охоплює поняття Батьківщини, також належать природні умови проживання, побут, мова, традиції та звичаї. Це поняття багатоаспектне й різноманітне у своїх проявах і передбачає гордість за рідну країну, повагу до історичного та культурного минулого свого народу, шанобливе ставлення до народної пам'яті, любов до рідної мови, дотримання національно-культурних традицій, звичаїв і обрядів тощо.

Почуття патріотизму насамперед відображається у прив'язаності до рідних місць – так званої малої батьківщини. Термін „мала батьківщина" не має однозначного тлумачення в українській науці. Його „найчастіше вживають у розумінні певного обшару території (краю, села, вулиці), що з нею себе ідентифікує людина (тобто, місце, де вона народилася, проживала „золоті роки"). Рідше тлумачать через призму етнографічну (йдеться про комплекс традицій, звичаїв, які людина сприймає як рідні, природні, автентичні)"[4].

1 *Енциклопедія освіти*, ред. Василь Кремень, Київ 2008, с. 633.

2 *Словник соціологічних і політологічних термінів*, за заг. ред. В.І. Астахової [та ін.], Київ 1993, с. 19.

3 І.Д. Бех, *Виховання особистості*, [в:] *Вибрані наукові праці*, Чернівці 2015, с. 521.

4 З. Величко, *До поняття „малої батьківщини": рецепція західноукраїнських публіцистів*

Проте, саме в поєднанні цих двох аспектів розкривається глибина сутності поняття, яке поєднує і географічний підхід, і аксіологічний, пов'язаний із цінностями. Малу батьківщину характеризує той простір, з яким людина має тісний емоційний зв'язок „через серце", насамперед через найближче оточення, яке їй близьке та зрозуміле. Враховуючи зазначене, лише плекаючи в дитини любов до батьків, рідного куточка – малої батьківщини, можна виховати любов до великої батьківщини, сформувати справжнього патріота своєї держави.

Реалізуючи патріотичне виховання на практиці, педагог сприяє нагромадженню в особистості патріотичних уявлень та знань, засвоєнню цінностей і формуванню патріотичних почуттів. Для їх формування велике значення має визначення вікового етапу, на якому дитина є найбільш сприйнятливою до цілеспрямованого й систематичного патріотичного виховання. Низка психологів і педагогів (Л. Артемова, А. Богуш, А. Виноградова, Н. Гавриш, О. Каплуновська, К. Крутій, Т. Поніманська та ін.) уважають, що найсприятливішим віком для формування патріотичних почуттів і патріотичного виховання є дошкільний вік, бо саме в цей час у дитини зростає інтерес до соціального світу, вона здобуває перший досвід соціального життя, а також у неї „починають формуватися високі соціальні мотиви і благородні почуття. Від того, як вони будуть виховані в перші роки життя дитини, багато в чому залежить весь її наступний розвиток"[5]. Почуття патріотизму як вище духовно-моральне утворення народжується „з буттєвих ставлень у гущині реального життя, до якого залучається особистість на кожному віковому етапі"[6]. З огляду на це, для розвитку почуття патріотизму має значення цілеспрямована праця зі школярами і молодшого, і середнього, і старшого шкільного віку. Вже в дошкільному та молодшому шкільному віці необхідно формувати любов до близьких, шанобливе ставлення до рідної домівки, своєї школи, вулиці, місцевості, в якій зростає дитина. Середній дошкільний вік є сприятливим для формування систематичного патріотичного виховання, оскільки в цей період підліток здобуває більший досвід соціального життя, в нього активізується інтерес до суспільних явищ.

На думку Василя Олександровича, патріотичне виховання є сферою „духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, узнає, робить, до чого прагне,

20–30-х років XX століття, „Вісник Львівського університету", Серія журн., випуск 34, Львів 2011, с. 88.

5 І.Д. Бех, *Виховання особистості: Підручник*, Київ 2008, с. 84.

6 *Idem*, В.І. Кириченко, Ж.В. Петрочко, *З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді): посібник*, Харків 2016, с. 4.

що любить і ненавидить людина, яка формується"[7]. Даючи поради вихователям у своїй праці *Як виховати справжню дитину*, В. Сухомлинський зазначає:

> Пізнання, осягнення людиною своєї Батьківщини, становлення в нашій душі в роки дитинства і ранньої юності патріотичної серцевини, патріотичне виховання в роки дитинства, отроцтва і ранньої юності; духовно багате, діяльне, самовіддане життя патріота – це найтонші, найскладніші процеси в тому безмежно складному сплетінні ідей, вчинків, переконань, думок, прагнень, яке називається патріотичним вихованням[8].

В умовах тоталітарного режиму В. Сухомлинський був змушений пропагувати комуністичне виховання, але вчитуючись у рядки його творчої спадщини, неможливо не зауважити глибокий гуманізм і переконання в тому, що основою основ у формуванні патріотичних почуттів є мала батьківщина і все, що пов'язане з цим поняттям у дитинстві та юності. Письменник і педагог підкреслює, що завдання вихователя полягає в тому, щоб „відкрити перед кожним вихованцем усі джерела, якими живиться почуття любові до Батьківщини. Це й природа рідного краю, і мати з батьком, і рідне село, місто… і славне минуле Вітчизни, її героїчна історія…"[9]. В. Сухомлинський стверджує, що душа вихованця повинна живитися від „почуття прив'язаності до рідного куточка – материнської колиски, верби, що схилилася над ставком, родючого поля… Усі ці джерела мають бути відкриті перед дитиною постійно – з перших кроків її свідомого життя"[10]. З цієї прив'язаності та любові складається почуття любові до малої батьківщини, яке переростатиме в могутні патріотичні почуття.

Український педагог зазначає, що всім прагненням, помислам, поривам людини емоційного забарвлення надають спогади про світ дитини. А цим світом дитини передусім є піклування батьків, казка, пісня, природа, яка її оточує в дитинстві. „Азбука патріотичного виховання полягає в тому, щоб утвердити в людській душі багате, яскраве, незабутнє дитинство, закарбувати в ньому образи рідної природи, які хвилювали б усе життя"[11]. В. Сухомлинський вбачає важливість малої батьківщини в дитинстві, підкреслюючи, що

7 В.О. Сухомлинський, *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 1, Київ 1976, с. 131.

8 *Idem*, *Як виховати справжню дитину*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 2, Київ 1976, с. 167.

9 *Idem*, *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 1, Київ 1976, с. 133.

10 *Ibidem*, с. 134.

11 *Ibidem.*

в житті кожної людини має бути рідний куточок як незабутній спогад про найдорожче. Учений переконаний, що „без цього немає людини, немає її морально-емоційного й естетичного коріння, немає свіжого вітерця, який живить непогасне полум'я любові до Вітчизни"[12].

У своєму найвідомішому творі *Серце віддаю дітям* В. Сухомлинський багато уваги відводить природі, яка змалку оточує дитину. У розділі „Школа під блакитним небом" він розповідає про мандрівки з дітьми, під час яких вони милувалися побаченим, насолоджуючись красою рідної землі. З вершини степового кургана учні спостерігали вранішню зорю і схід сонця, бачили, як „сотні ластівок, готуючись відлітати в теплі краї, збираються в зграйки; як сонечко й ранковий вітерець розганяють білу пелену туману, що вкрила річку"[13].

Спілкування із природою рідного краю педагог уважав важливим чинником формування патріотичних почуттів, тими невидимими нитками, якими б душа дитини прив'язувалася до її малої батьківщини: „Любов до Батьківщини починається із захоплення красою того, що бачить перед собою дитина, чим вона милується, в що вкладає частку своєї душі"[14]. У Павлиській „Школі радості" прогулянки та подорожі були традицією. В. Сухомлинський турбувався, щоб у майбутньому спогади дитинства його учнів були яскравими, сонячними, неповторними, щоб краса ввійшла в дитяче серце як пам'ять про найдорожче. „Захоплення красою землі, де жили діди й прадіди, де нам судилося прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти і піти в землю, яка народила нас, – це найважливіше емоційне джерело любові до Батьківщини"[15].

Педагог був переконаний, що любов до кожної людини і до своєї Батьківщини починається саме з любові та бережливого ставлення до природи. Формування соціально-політичних позицій людини, на думку В. Сухомлинського, залежить від того,

> *як* пізнається природа, *як* людина з дитинства бачить, розуміє і відчуває її, *як* вона входить в її життя. Розглядати кожну квітку і кожну пелюстку, крильце метелика і пушинку, що впала з тополі, – це теж бачення природи, дуже важливе і необхідне для того, щоб думати про неї, правильно розуміти її і правильно ставитися до неї[16].

12 *Ibidem*.

13 *Idem*, *Серце віддаю дітям*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 3, Київ 1977, с. 94.

14 *Ibidem*, с. 256.

15 *Ibidem*.

16 *Idem*, *Природа, праця, світогляд*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 5, Київ 1977, с. 556.

Учений підкреслює, що під час екскурсій, під час кожної зустрічі дітей з природою дітям намагаються показати світ таким, щоб вони задумались над тим, що природа – це рідний дім, частинка нас самих, а байдужість до природи є байдужістю до власної долі[17]. Саме тому так багато казок та оповідань автор присвятив цій тематиці –*Яблунька і літо*, *Вічна тополя*, *Куди поспішали мурашки*, *Ластівка над вікном*, *Верба – мов дівчина золотокоса*, *Відломлена гілка*, *Як діти раділи, а ялинка плакала*, *Все в лісі співає*, *Квітка сонця* та багато інших.

Інша велика частина казок Василя Олександровича розкриває тему любові до матері (*Найгарніша мама*, *Забула*, *Сьома дочка*, *Материне поле*, *Материнське щастя*, *Моя мама пахне хлібом*, *Найласкавіші руки*, *Сива волосинка*, *Чотири вітри і материнське горе*, тощо). Педагог уважав любов людини до матері та любов до Батьківщини невіддільними почуттями, а дитину – дзеркалом морального життя батьків. Отчий дім – теж глибоке джерело любові до малої Батьківщини. І В. Сухомлинський глибоко переконаний, що сім'я має велике значення для суспільного виховання. У сім'ї „закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави"[18].

Педагог зазначає, що сім'я, родина в широкому розумінні, є тим місцем, де людину творять любов'ю. Це любов батька до матері та матері до батька, любов батька та матері до людей. Роздумуючи про моральні цінності сім'ї, педагог зазначає: „Могутня духовна сила виховання закладена в тому, що діти вчаться дивитися очима батька, вчаться у батька поважати, шанувати матір, бабусю, жінку, Людину"[19].

Виховувати дітей – це віддавати духовні сили. У тих сім'ях, де батько і мати по-справжньому люблять одне одного, виростають чудові діти, в душах яких панує мир і спокій, щиросердна віра в добро і людську красу. Перечитуючи праці педагога, оцінюючи його багатогранну діяльність, переконуєшся, що українців завжди відзначало піклування про дітей, батьків і старших членів родини; пошана до пращурів; взаємна любов до батьків, злагода та довіра до членів родини; гармонія стосунків поколінь; повага до прав дитини і старших; відповідальність за інших; гармонія батьківського і материнського впливу у вихованні дітей; спільність духовних інтересів; культ праці; дотримання народних звичаїв, охорона традицій тощо[20].

17 *Ibidem*.

18 *Idem*, *Батьківська педагогіка*, Київ 1979, с. 9.

19 *Idem*, *Моральні цінності сім'ї*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 5, Київ 1977, с. 438.

20 В.Л. Федяєва, *Вітчизна – святиня серця і думки...*, [в:] В.Л. Федяєва, *Інноватика у вихованні*, зб. наук. праць, Вип. 4, Рівне 2016, с. 12.

Важливим місцем малої батьківщини та середовищем, в якому формуються патріотичні почуття і переконання майбутніх громадян країни, є школа. В. Сухомлинський вбачав родинно-шкільне виховання в їх нерозривній єдності. Він уважав призначенням школи розвиток патріотичної свідомості, поваги та гордості за славне минуле своєї Вітчизни, готовності до виконання своїх громадянських обов'язків.

Василь Олександрович на практиці у своїй „школі радості" в Павліші організував навчально-виховну діяльність учнів таким чином, щоб виховання любові до Батьківщини було пріоритетним завданням педагогів. Упродовж років ця тема була провідною на уроках мужності та доброти, годинах спілкування, у краєзнавчій роботі під час екскурсій „місцями пам'яті".

„Мала Батьківщина" – це все, що нас оточує нас з дитинства, це запахи рідної природи, це краса, яку бачимо та відчуваємо серцем, це звуки рідної мови. Рідне слово – важливий засіб формування в учнів патріотичних почуттів. Музика мови, яку людина чує з дитинства, запам'ятовується на все життя. В. Сухомлинський підкреслював, що опановуючи у школі тонкощі мови, учні торкаються невичерпної скарбниці народної мудрості, яка формувалася від діда-прадіда. Вони сприймають лексичне багатство мови емоційно та естетично, прилучаючись до духовної культури народу. Адже в мові віддзеркалюється і культура, і традиції, і народна мудрість та велич. Василь Олександрович радив учителям відточувати своє слово у роботі з вихованцями:

> Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу. Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру[21].

Акцентуючи на ролі школи та слова у патріотичному вихованні учнів, В. Сухомлинський не оминав своєю увагою місію вчителя у цій відповідальній праці. Він писав про „проектування людини" у виховному процесі, далекоглядність вихователя, який орієнтується на майбутнє, формуючи патріотичні почуття та переконання. У праці *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості* автор наголошує, що мудрість вихователя в тому, щоб слова любові до Батьківщини вихованці не вимовляли бездумно і безпристрасно. Він закликає понять та слів „Вітчизна", „доблесть", „героїзм", „подвиг" торкатися

21 В.О. Сухомлинський, *Слово про слово*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 5, Київ 1977, с. 167.

суворо й вимогливо. „Немислима справа – вчити говорити про любов замість того, щоб учити любити”[22] – стверджує Василь Олександрович. Ставлення до Батьківщини пробуджує в людині найблагородніші почуття. Воно визначає моральне обличчя громадянина. В. Сухомлинський переконує: „В житті людини має бути щось найголовніше, що стоїть вище від усіх повсякденних турбот, тривог, пристрастей”[23].

Таким чином, на основі вдумливого прочитання творів В. Сухомлинського переконуємося, що для формування патріотичних почуттів особистості мала Батьківщина відіграє важливу роль. Видатний український педагог своєю невтомною працею на практиці та в наукових працях доводить, що головними джерелами любові до Вітчизни є батьки, рідне село, місто, його природа, героїчне минуле Батьківщини, школа, слово рідної мови та вчителі. Саме завдяки усім цим чинникам в душу маленької людини глибоко проникає образ малої батьківщини і формує з неї громадянина-патріота.

Література

Бех І.Д., *Виховання особистості*, [в:] *Вибрані наукові праці*, Чернівці 2015.

Бех І.Д., Кириченко В.І., Петрочко Ж.В., *З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді): посібник*, Харків 2016.

Величко З., *До поняття «малої батьківщини»: рецепція західноукраїнських публіцистів 20–30-х років XX століття*, „Вісник Львівського університету”, Серія журн., випуск 34, Львів 2011.

Енциклопедія освіти, ред. Василь Кремень, Київ 2008.

Словник соціологічних і політологічних термінів, за заг. ред.: В.І.Астахової [та ін.], Київ 1993.

Сухомлинський В.О., *Батьківська педагогіка,* Київ 1979.

Сухомлинський В.О., *Моральні цінності сім'ї,* [в:] В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 5, Київ 1977.

Сухомлинський В.О., *Народження громадянина*, [в:] В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 3, Київ 1995.

Сухомлинський В.О., *Природа, праця, світогляд*, [в:] В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 5, Київ 1977.

22 *Idem*, *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 1, Київ 1976, с. 132.

23 *Idem*, *Народження громадянина*, [в:] *idem*, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 3, Київ 1995, с. 513.

Сухомлинський В.О., *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості*, [в:] В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 1, Київ 1976.

Сухомлинський В.О., *Серце віддаю дітям*, [в:] Сухомлинський, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 3, Київ 1976.

Сухомлинський В.О., *Слово про слово*, [в:] В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 5, Київ 1977.

Сухомлинський В.О., *Як виховати справжню дитину*, [в:] В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори в 5 томах*, Т. 2, Київ 1976.

Федяєва В.Л., *Вітчизна – святиня серця і думки…*, [в:] В.Л. Федяєва, *Інноватика у вихованні*, зб. наук. праць, Вип. 4, Рівне 2016.

Світлана Романюк
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Тенденції формування рідномовного освітнього просторумігрантів у полілінгвальному середовищі країн поселення

Trends in the Formation of the Mother-Tongue Educational Space Migrants in the Multilingual Environment of Settlements

The article focuses on the dynamics of modern emigration of Ukrainians and their adaptation in the flourishing environment of the countries of residence. It is noted that in order to preserve their national identity, they organized an extensive system of mother-tongue schooling (native schools, courses and schools of Ukrainian studies, Saturday and Sunday schools) where the Ukrainian language is taught.

Found that today most schools with Ukrainian language operates in Brazil, Moldova, Transnistria and Romania. It has been found that it is compact settlement of immigrants contributing to the consolidation, preservation of national identity, providing opportunities for life and their educational needs. It is proved that in preserving national identity plays an important role Ukrainian native language, which laid the foundations of the family / household.

The leading role in this process is played Saturday and Sunday schools that nurtured the cult of the mother tongue, ethnology, Ukrainian traditions. In the context of the activity analyze for example the London School Ukrainian Virgin Mary, which aims at educating Christian and patriotic spirit children of Ukrainian origin.

The school instills pupils love for the Ukrainian language and culture, the desire to support national traditions. Focused on educational and methodological support, namely, the textbooks on which students study, indicated on their small numbers, analyzed bilingual programs and singled out cycle of academic disciplines that provide the formation and development of Ukrainian identity in the diaspora.

Keywords: immigrants, polylingual, mother tongue environment, native language, Ukrainian language, Saturday and Sunday schools, foreign Ukrainians, diaspora, country of settlement

Глобалізаційні інтеграційні процеси світового масштабу, кардинальні політичні та соціально-економічні перетворення на європейському континенті у 80–90-х рр. XX ст. активізували еміграційні рухи і зумовили появу в Україні (вже незалежній державі) так званої четвертої хвилі еміграції. На відміну від трьох попередніх, вона набула багатовекторного характеру і спрямувалася практично на всі континенти нашої планети.

Водночас асиміляційні процеси й особливо прагнення значної частини українців останньої хвилі імміграції якомога швидше інтегруватися в суспільство країн поселення зумовили нові тенденції в організації рідномовної освіти представників українських діаспорних угрупувань, активним каталізатором яких є також, крім внутрішніх факторів, мовна політика та мовна освіта в незалежній Українській державі. Вплив останнього фактора зумовлений розширенням контактів вітчизняних і діаспорних учених, педагогів, громадських діячів у цій сфері, налагодженням дво- і багатосторонніх зв'язків України із зарубіжними українцями, які, безперечно, позначаються і на розвитку української мови поза межами нашої держави та перспективах її використання в полікультурному соціумі.

Водночас важливо зазначити, що ці проблеми вирішуються в контексті європейської та світової міграційної політики, оскільки впродовж останніх років спостерігається суттєва інтенсифікація цього процесу.

Так, згідно з останніми даними Євростат, чисельність іммігрантів, які є громадянами третіх країн, становила майже 20 млн. осіб (або 3,9 % усього населення ЄС), а кількість іммігрантів, які мали походження з країн, що не входять до ЄС, – 28–33,5 млн. (або 6,6 % усього населення ЄС)[1]. Частка іммігрантів з третіх країн, які набули громадянство країн ЄС протягом 2013р., зросла на 20 %. Станом на кінець 2015 р. на п'ять країн-членів ЄС припадало близько 76 % загального потоку іммігрантів, зокрема у Німеччині – 7 млн. (з них 4 млн. з третіх країн), Великій Британії – 5 млн. (з них 2,4 млн. з третіх країн), Італії – 4,9 млн. (3,5 млн. з третіх країн), Іспанії – 4,7 млн. (2,5 млн. з третіх країн), Франції – 4,2 млн. (з них – 2,8 млн. з третіх країн)[2].

1 Migration and Migrant Population Statistics. Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics [доступ: 24.09.2021].

2 *Ibidem*.

Враховуючи такі обсяги іммігрантів, питання їхньої ефективної інтеграції є основним механізмом забезпечення національної та економічної безпеки ЄС.

Дослідження сучасних науковців засвідчують, що одним із вирішальних чинників успішної інтеграції іммігрантів у соціум країни проживання є мовна інтеграція,оскільки володіння мовою дає можливість ефективніше інтегруватись у всіх інших сферах, зокрема економічній, соціальній, і, зрештою, на відповідному етапі політичній, одержавши громадянство держави еміграції. Але водночас наявна й інша тенденція – збереження в іншомовному середовищі рідної мови як засобу само ідентифікації.

Слід зазначити, що питання інтеграційної політики ЄС, а тим більше в масштабах світового простору, не були предметом наукових інтересів українських вчених. Окремі аспекти із них вивчали дослідники О. Малиновська, М. Микієвич, М. Відякіна та ін. Проблеми розвитку рідномовної освіти українців у світовому і європейському освітньому просторі досліджували Б.Ажнюк, І.Лопушинський, Т. Масенко, О. П'ятковська, С. Романюк, І. Руснак, О. Хорошковська та ін. Водночас тенденції розвитку рідномовного простору українських емігрантів четвертої хвилі не були об'єктом наукового пошуку, незважаючи на їх актуальність для сучасної лінгводидактики.

Основним засобом розвитку рідномовного простору закордонних українців є система шкільництва – переважно приватного на рівні початкової і середньої освіти та державного на рівні вищої освіти. Навчальні заклади, які діють в українській діаспорі, поділяють на п'ять категорій, залежно від статусу в них української мови та предметів українознавства.

До першого типу належать школи, в яких викладання здійснюється українською мовою. Вони функціонують у Молдові (2), Придністров'ї (6), Румунії (1), в них навчаються понад 2200 учнів.

Другий тип включає школи, де вивчаються українознавчі предмети. На сьогодні вони діють у Греції (1), Грузії (1), Казахстані (1), Латвії (1), Польщі (1), Росії (3), Словаччині (3) і США (1). Знаннями з українознавства в них оволодівають більше 3100 школярів.

Найбільшу кількість (210) складає третій тип – це загальноосвітні навчальні заклади, в яких вивчається українська мова. Їх організували українці Білорусії (1), Бразилії (32), Канади (12), Киргизії (1), Молдови (52), Придністров'я (62), Польщі (4), Росії (11), Румунії (22). Українську мову у цих школах опановують понад24 тисячі українців.

Четвертий тип складають навчальні заклади з факультативним вивченням української мови (53). Вони працюють у Білорусії (4), Болгарії (1), Греції (1), Росії (13), Румунії (27), Сербії (1), Чорногорії (6), Фінляндії (1). За неповними даними українську мову тут вивчають 250 школярів.

Така ж ситуація стосується п'ятого типу– недільних та суботніх шкіл (143), де навчаються майже 4 тисячі учнів.

Безперечно, мережа навчальних закладів в українському зарубіжжі постійно змінюється, але навіть при тому, що за межами Української держави проживає лише 9 млн. українців, ця цифра мізерна і засвідчує недостатню активність вихідців з України чи нащадків попередніх хвиль еміграції в організації національної освіти підростаючих поколінь. Хоча, варто наголосити, що ця цифра, за різними даними, сягає до 20 млн., включаючи емігрантів попередніх хвиль та їх нащадків. Отже, висновки напрошуються самі по собі: рідномовна освіта закордонних українців заслуговує на посилену увагу як з боку самих іммігрантів та їх громадських інституцій, так і з боку Української держави, яка, згідно своїх законодавчих документів, повинна підтримувати і стимулювати цей процес. Однак необхідно врахувати, що розвиток лінгвістичної освіти в будь-якій країні залежить від багатьох факторів. Провідними з-поміж них є мовна політика держави загалом і мовна політика в системі освіти зокрема.

Дослідженням установлено, що закони, які регулювали, наприклад, застосування мов у США, з'явилися ще у другій половині XIX ст. і мали переважно дозвільний характер. Проте із масовим напливом емігрантів, зростанням їх ролі у суспільному житті й особливо відродженням етнічної свідомості мовнокультурних меншин у середині минулого століття набула поширення ідеологія «плавильного котла» (melting pot), яка проголошувала, що у США формується культура нового типу, заснована на передових традиціях, принесених на її землю представниками різних народів, зокрема й українцями, які стали поселятися на американській землі з другої половини XIX ст.

Щодо функціонування української мови в іншомовному середовищі зазначимо, що характерним чинником негативного впливу на оволодіння нею в діаспорі є відсутність природного рідномовного простору, який дає можливість дитині з раннього віку засвоювати українську мову як рідну. Таким же фактором є і велика кількість змішаних родин, де в переважній більшості українською мовою не розмовляють. Зрештою, це привело до того, що нині тільки 20–25% діаспорних українців користуються українською мовою, причому переважно це люди старшого віку – перше чи друге покоління. Представники третього, четвертого, п'ятого і наступних поколінь уже повністю розмовляють англійською мовою, хоча пам'ятають про своє українське походження. У зв'язку з цим змінився й сам підхід до навчання української мови як рідної. Однак вивчення етнокультурного розвитку діаспори дає підстави констатувати, що поряд із асиміляційним процесом відбувається відродження національного життя зарубіжних українців, зокрема й рідномовної освіти.

Найбільш повну картину про стан українського шкільництва як систему національної освіти українців у діаспорі дають результати моніторингу, проведеного Науково-дослідним інститутом українознавства МОН України у 2006 р. Вони засвідчують, що в країнах зарубіжжя поширені такі україномовні освітні заклади:

1. недільна школа (23,7%);
2. загальноосвітня школа з українознавчими предметами викладання (історія України, українська мова та література) (20%);
3. спеціальні освітні курси (15,2%);
4. факультети в університетах (11,2%);
5. мистецькі гуртки (7,2%)[3].

Проте діяльність цих чи інших освітньо-культурних осередків залежить від соціально-політичного устрою в країні перебування української діаспори та від національної свідомості самих українців.

У Канаді, яка має давню історію діяльності україномовних освітніх закладів, за результатами моніторингу можна простежити таку картину.

У місцях компактного проживання наших співвітчизників існують: недільні та вечірні школи, де викладання проводиться українською мовою (35%), українсько-англійські (двомовні) класи в загальноосвітніх школах (30%), україномовні класи в загальноосвітній школі (15%), факультети в університетах (10%), інші форми навчання (10%). Респонденти зазначили, що половина українських програм за кордоном фінансується урядом країни, в якій перебувають наші співвітчизники (50%), а половина – приватними фондами (церквою, общиною) (50%).

За популярністю серед українських канадців навчальні заклади проранжовано наступним чином: діти зарубіжних українців навчаються або навчалися в українських недільних або вечірніх школах (31%), україно-англійських (двомовних) класах (25%), україномовних класах державних шкіл (19%), на факультетах університетів (13%) або вивчають українську за допомогою спеціальних програм (літні курси з мови) (6%), не навчалися в жодній з вищезгаданих освітніх установ – (6%).

Вибір місця навчання, як правило, зумовлений різними обставинами й причинами – як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Та, коли йдеться про їх діяльність, то респонденти пропонують поліпшити: матеріальну базу (33%), інформаційне забезпечення (39%), професійний рівень педагогів (28%).

---

3 С. Карпенко, *Проблеми та перспективи українського шкільництва за кордоном*, „Українознавство" 2007, №. 2, с. 330.

Важливим чинником у виборі україномовного навчального закладу є те, що вони допомагають зберегти національну ідентичність, оскільки дають знання про культуру, традиції, історію українського народу (70%), допомагають вивчити мову (20%), відкривають можливості для участі в культурних, історичних та релігійних подіях сучасної України (20%)[4].

Наведені результати моніторингу дають підстави стверджувати: свідомі діячі української діаспори зрозуміли, що мова родини – це традиція, а мова громади, спільноти – це культура спільноти. Тому в багатьох країнах проживання вони підняли українську мову на шкільний рівень, домоглися, щоб вона стала і шкільним предметом, і мовою навчання, тобто отримала статус суспільної мови і життя як етносинтезуючий чинник. Як зазначають сучасні дослідники, потреба в наявності й роботі українознавчих шкіл не зникає. Так, у США вони створюють сприятливі умови для життєдіяльності українців в імміграції, допомагають зберігати національну самобутність в умовах поліетнічного суспільства, відроджують традиційну українську культуру, протидіють асиміляційним процесам[5].

Аналіз освітніх реалій показує, що найбільш поширеним в українському зарубіжжі типом навчальних закладів є суботні та недільні школи. За даними Міністерства освіти і науки України (станом на червень 2009 р.), у 37 країнах світу діяли 424 такі освітні установи[6].

Маємо підстави стверджувати, що на сьогодні їх кількість збільшилася, адже еміграційний рух став викликом для сучасного суспільства. Економічна та політична ситуації змушують людину покидати свою Батьківщину, місце свого народження та емігрувати в пошуках кращого життя: як економічного, так і соціального та морального. Але коли емігрант починає вести осілий спосіб життя в іншій країні, він зустрічає нові виклики: як зберегти свою ідентичність та інтегруватися у середовище свого проживання. Найбільша проблема – це збереження ідентичності та інтеграції дітей емігрантів, які переїхали зі своїми батьками, або вже народилися за кордоном.

Водночас важливим є той факт, що значна частина українців, які проживають за кордоном, не хоче втрачати зв'язок з Україною, відриватися від свого коріння, цуратися свого походження. Це і стало поштовхом до створення

4 І. Кашпіровська, *Аналіз стану освіти в українській діаспорі Канади за результатами моніторингу (анкети англійською мовою)*, „Українознавство" 2006, № 4, с. 351–353.

5 С. Романюк, *Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): монографія*, Чернівці 2015, с. 433–434.

6 О. Навроцька, *„І свого не цурайтесь", або Складні траєкторії української освіти за кордоном*, https://tinyurl.com/fw2a77 [доступ: 24.09.2021].

суботніх та недільних українських шкіл у нових країнах імміграції українців.. Адже саме мова є частиною культури народу, засобом формування мовної та національної свідомості, показником загальної вихованості й моральності особистості. Якщо не буде рідної мови, то все українське почне зникати, „поки живе мова – житиме й народ”[7].

Історичний досвід засвідчує, що мова у збереженні національної ідентичності – це не лише засіб спілкування народу. Через мову відбувається процес самоідентифікації. Мова відіграє значну роль у моральному та етичному вихованні народу і, насамперед, молодого покоління. Мова несе в собі виховну функцію, яка формує духовність народу. Розвиток культури починається з розвитку мови. Між мовою і культурою існує взаємозалежний зв’язок, тому будь-яке зазіхання на культуру ставить під загрозу й мову.

Незаперечним вважаємо твердження, що запорукою відродження історичного та духовного потенціалу українського народу є не лише багаті природні ресурси, а насамперед унікальність духовного багатства, культури, звичаїв і традицій, які передаються від покоління до покоління, зберігають мову народу, сприяють формуванню національної самосвідомості та ідентифікації, суспільному добробуту[8]. Як засвідчують самі закордонні українці, проблема збереження національної ідентичності для них із кожним роком набуває все більшої актуальності з точки зору її вивчення, аналізу та використання. Збереженню власної ідентичності сприяє, на наш погляд, культурно-релігійне виховання. Адже на культурні ознаки народу вказує поняття національного – мова, релігія, світосприйняття[9]. Розглянемо особливості діяльності суботньо-недільних шкіл в українському зарубіжжі. Вважаємо за необхідне наголосити, що в більшості випадків суботніх чи недільних шкіл за кордоном, організація навчального процесу в цих закладах є ініціативою активних українських громад, яким доводиться вирішувати цілий ряд проблем.

Насамперед постає питання «місця», де відбуватимуться заняття. Якщо в громади є можливість довготривалої оренди належного приміщення, то силами тієї ж громади його можна зробити максимально комфортним для навчання, відповідно обладнати, щоб і в дітей, і в батьків було бажання

7 Т. Хмельницька, Особливості збереження рідної мови українцями в Канаді, http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v25/57.pdf [доступ: 2021].

8 *Про державний стандарт української мови як іноземної*, http:/zakordonnim-ukrajintsy-am/4537-/zakordonnim-ukrajintsyam [доступ: 24.09.2021].

9 Ж. Пасічник, Л. Швачій, *Освітньо-культурні потреби дітей емігрантів у Португалії*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2018, с. 156.

проводити час у вихідні дні в українській школі. Гірше – якщо своїми кабінетами «один день на тиждень» зі школою ділиться певна організація, тоді про сприятливу для навчання атмосферу говорити складно. Нерідко трапляються випадки, коли невідповідність приміщень, часто їхнє незручне розташування певною мірою впливає на рішення батьків – віддавати дитину в українську школу чи ні. Буває, що й при дуже добрій організації навчального процесу в українській школі (включно з більш-менш зручною локалізацією школи) залучати дітей стає дедалі важче. Дослідники цілком слушно стверджують (і ми поділяємо цю думку), що „зацікавленість українською мовою (як і загалом бажання опановувати будь-яку іноземну мову) напряму залежить від якості викладання, методичної доцільності, від мотивації учнів, а також значною мірою – від особи самого викладача"[10].

Зазначимо, що проблема вчителя української школи в діаспорі завжди належала до найскладніших. Хоча різні спроби вирішити її робилися постійно і досить часто приносили очікувані результати. Як зазначають сучасні дослідники,

> характерною для українського шкільництва в діаспорі є тенденція оновлення педагогічних кадрів. Нині у його системі повністю переважають учителі середньої генерації з помітним відсотком молодого покоління, деякі з них – випускники шкіл українознавства. Так, у 2008 р. 87% становили вчителі з четвертої хвилі, більшість із них були вчителями в Україні, знають мову, свій предмет[11].

Водночас аналіз засвідчує, що ситуація з учителями української мови в кожній країні поселення емігрантів четвертої хвилі різна. Дуже часто з дітьми працюють люди без педагогічної освіти (про кваліфікацію філолога навіть і не йдеться), які просто володіють українською мовою на розмовному рівні. З одного боку – це майже подвиг – працювати у вихідні, будучи зайнятим на основному місці праці протягом тижня, готувати матеріали для заняття в українській школі. А з іншого боку – такого критерію, як просто володіння українською мовою для кандидата на посаду вчителя української мови, мало би бути недостатньо. Та в тих непростих умовах, в яких перебувають українці за кордоном, по-іншому поки що не може бути[12].

10 Н. Мартинишин, *Організація навчального процесу в українській суботній та недільній школі за кордоном: проблеми та виклики*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2018, с. 168.

11 І. Руснак, *Сучасні тенденції розвитку рідномовної освіти в українському зарубіжжі*,[в:] У*країнська мова у світі*, Львів 2016, с. 252.

12 Н. Мартинишин, *Організація навчального процесу в українській суботній та недільній школі*

Здійснений нами аналіз діяльності вчителів рідних шкіл, шкіл і курсів українознавства в різних державах поселення українців впродовж ХХ – початку ХХІ ст. засвідчив, що однією з причин плинності педагогічних кадрів у системі українського шкільництва в діаспорі є те, що підготовка до навчальних занять вимагає значних затрат часу навіть від досвідчених педагогів. Адже в один клас(групу) зазвичай потрапляють діти різних вікових категорій і далеко не з однаковим рівнем знання української мови. При цьому навчальні матеріали мають задовольняти всіх – бути зрозумілими і цікавими для наймолодших дітей і в той же час – актуальними і для старших учнів. Вчителеві потрібно наперед передбачити всі можливі труднощі в організації кожного конкретного заняття, включно із ситуаціями, коли частини дітей немає або коли на заняття приходять діти, які не були на попередньому занятті чи кількох заняттях. Значно ускладнюють процес навчання часові проміжки між заняттями. Цілком зрозуміло, що за тиждень діти можуть чогось і не згадати, особливо, якщо в їхніх сім'ях не спілкуються українською мовою щодня. Через це навчальний процес проходить відносно повільно.

І все ж, як засвідчують результати аналізу діяльності рідномовного шкільництва в діаспорі, найбільшою проблемою українських суботніх (недільних) шкіл є невідповідність навчально-методичного забезпечення, яке є в школах, реальним потребам дітей, які відвідують ці школи. Вчителі, не маючи з чого вибирати(навчальних розробок з української мови як іноземної і з української мови як другої для дітей донедавна взагалі не було), працюють за підручниками, за якими навчаються діти у школах України. З використанням таких підручників у викладанні предметів українознавчого циклу („Я і Україна" і т. д.) ще можна погодитися. При правильному підході, за умови, що діти все розуміють (з погляду мови) можна очікувати бажаного результату. Проте варто зазначити, що для багатьох українських підручників „характерна виразна ідеологічна спрямованість їхнього змісту та культурна авторефернтність текстів – своєю закритістю вони виключають діалог між культурами"[13]. Цього не можна не враховувати, навчаючи мови і передаючи знання про Україну дітям, які в повсякденному житті спілкуються іншою мовою, живуть в іншій країні. Абсолютизуючи та ідеологізуючи свою культуру, духовні цінності, автори українських підручників роблять їх практично непридатними для використання поза межами України.

за кордоном: проблеми та виклики, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2018, с. 168.

13 В. Маковська, *Викладання української мови іноземцям: тяглість старої традиції? Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, Львів 2009, Вип. 4, с. 41.

Багаторічний досвід дослідження діяльності українського шкільництва в англомовних високорозвинених країнах світу (Австралія, Великобританія, Канада, США та ін.) переконує, що основним у навчанні рідної мови закордонних українців повинен бути комунікативний підхід, спрямований на формування мовленнєвої компетентності дітей. Тому потрібно докладати всіх зусиль, щоб, навчаючись, діти відчували прогрес, бачили практичне застосування вивченого в певних комунікативних ситуаціях, які трапляються в повсякденному житті, розуміли, що ці знання будуть їм потрібні, наприклад, для налагодження контактів і спілкування з родичами, які проживають в Україні і т. д. Слід чітко розуміти, що для тих, хто вивчає українську мову, вміння правильно поставити в певній ситуації запитання чи, навпаки, відповісти співрозмовникові українською мовою – вагоме досягнення, порівняно зі здатністю механічно виокремлювати, наприклад, підмет і присудок в українських реченнях і текстах.

Проаналізуємо, як вирішуються ці та інші проблеми в Лондонській українській школі Пречистої Діви Марії. Навчальний заклад був заснований 1995 року при Лондонській філії Союзу українців Британії. Її мета – виховувати в християнському патріотичному дусі дітей українського походження. Школа покликана прищеплювати дітям любов до української мови та культури, підтримувати національні традиції. Важливо відзначити, що школа від самого заснування функціонує на волонтерських засадах. Педагогічний склад отримує компенсацію за видатки, пов'язані з роботою, батьки ж сплачують школі невелику суму однією з найменших з-поміж плати за навчання в усіх школах національних меншин у Лондоні. Це свідомий крок, покликаний зробити школу доступною до всіх.

Особливістю школи є те, що заняття в ній відбуваються один раз на тиждень – у суботу, тобто навчальний рік триває 39 тижнів, бо поміж днями занять учні самостійно опановують програмовий матеріал. Типовий навчальний день – це лінійка і чотири уроки по 45 хвилин кожен.

Структура української школи схожа на структуру англійської школи, але має й деякі відмінності: це передшкілля (підготовчий клас) і 10 класів. Школа умовно ділиться на молодшу (передшкілля – 4-ий клас) і старшу (5-ий – 10-ий класи). Якщо є фізична можливість розташувати ще одну групу дітей, то набирається група садочка. До передшкілля дітей приймають у віці п'яти років, у деяких випадках (якщо дитина достатньо самостійна і добре володіє українською мовою) - у віці чотирьох років. До садочка приймають дітей трьох і чотирьох років. Коли до школи приєднуються діти шкільного віку, які нещодавно приїхали з України на постійне або тимчасове проживання, вони, як правило, потрапляють до груп старших за віком дітей, оскільки існуючі програми відрізняються від програм шкіл в Україні, тому виходить так, що

молодша на рік або навіть два дитина вже вивчила те, що тільки вивчатимуть її однолітки в школі. Випускники школи – це п'ятнадцяти- та шістнадцятилітня молодь[14]. Необхідно наголосити, що на організацію навчального процесу в школі Пречистої Діви Марії суттєво впливає і той факт, що система шкільної освіти, шкільні програми України та Англії сильно відрізняються, тому діти не завжди розуміють, чого намагаються домогтися від них учителі. У сучасній Англії на уроках англійської мови практично не вивчається граматика, увага зосереджена на розвитку зв'язного мовлення і творчих здібностей учнів. Окремі уроки англійської мови закінчуються в шостому класі, потім словом English називають уроки англійської літератури та розвитку зв'язного мовлення. Далі учні вивчають граматику тільки на уроках іноземних мов.

Важливо зазначити, що іноземні мови вивчаються в державних англійських школах, починаючи з семи років. До одинадцяти років це, по суті, перше знайомство з іншою мовою та культурою, яке обмежується елементарними фразами та не передбачає домашніх завдань. У школі Пречистої Діви Марії учні щотижня отримують домашнє завдання. З передшкілля по п'ятий клас є окремий урок розвитку мовлення, який присвячується усному мовленню, і в усіх класах є окремий урок української мови, на якому відбувається вивчення граматики і оволодіння навичками письма. Програма української школи передбачає засвоєння граматики української мови, перш за все, морфології, а також синтаксису на елементарному рівні. Ті учні, які складають англійський іспит GCSE з російської мови, відзначають, що їм дуже допомогло вивчення граматики в українській школі[15].

Основними предметами шкільного навчального плану є: українська мова (передшкілля – 10-ий клас), читання /українська література (передшкілля – 10-ий клас), історія України (6–10 класи), географія України (8–9 класи), розвиток мовлення (передшкілля – 5 клас). Крім того, в молодшій школі проводяться уроки музики, а в 6–7 класах – музики і драми. Навчальні програми в школі побудовані на основі програми Спілки українських учителів у Великій Британії (СУБ). Однак учителі, викладаючи усі теми, запропоновані програмою, змінюють у разі необхідності, їх послідовність, доповнюють своїми, вводять, наприклад, теми, поширені при вивченні іноземних мов(„Мій день", „Моя сім'я", „Моя англійська школа" тощо), іноді учні пишуть твори на вільні теми. Для прикладу пропонуємо теми з української мови, запропоновані програмою:фонетика (звуки й букви, правила вимови); будова слова (корінь,

14 О. Волосова, *Діяльність Лондонської української школи Пречистої Діви Марії*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2016, с. 69–70.

15 *Ibidem*, с. 72.

закінчення, інші частини слова); лексикологія (омоніми, синоніми, антоніми, фразеологізми, пряме й переносне значення слова, метафора); морфологія (основна увага приділяється змінним самостійним частинам мови); синтаксис (підмет і присудок, однорідні члени речення, прості й складні речення); орфографія.

Навчання, як зазначає О. Волосова, завершується складанням іспитів. Вони проводяться Спілкою українських вчителів у Великій Британії. Для учнів це є, власне, незалежним оцінюванням, оскільки розробка завдань і перевірка робіт проводиться вчителями інших українських шкіл Англії. Як правило, іспити проходять у присутності вчителів з інших міст, учителі випускних класів не можуть заходити до кімнати під час іспиту. Перед іспитами з історії України та літератури всі учні, відповідно до вимог СУБ, мають підготувати реферати з цих предметів. Оцінка за реферат складає 20% оцінки за іспит. СУБ налагоджує співпрацю з Українським католицьким університетом у Львові, свідоцтва про закінчення школи завіряються печатками СУБ та УКУ[16].

Зазначимо, однак, що у більшості суботньо-недільних шкіл, особливо тих, які організовано в країнах нової імміграції, навчальний процес відбувається в іншій формі. Так, у недільній школі Евура (Португалія), заснованій у 2015 р., навчання проходить таким чином: перша година занять є навчальною, де учні вправляються практично у граматиці, письмі й читанні. Друга частина є більш пізнавальною у вивченні мови, історії та культурної спадщини. Кожна група отримує завдання відповідно до своєї вікової категорії. Дошкільнята виконують завдання, що допомагають розвивати моторику рук, беруть участь у дидактичних іграх (відповідно до своєї вікової категорії). Середня і старша групи більше вправляються у читанні і письмі. Третя частина навчання – це релігійно-моральне виховання – катехизація, пізнання свого обряду й релігійних традицій[17].

Безперечно, за таких обставин (навчання один раз на тиждень) забезпечити засвоєння рідної мови надзвичайно складно тому вона поступово відходить на другий план. Зумовлено це ще й тим, що діти українських емігрантів здобувають обов'язкову середню освіту мовою країни проживання, також цією мовою спілкуються зі своїми друзями у школі чи на вулиці, отримують інформацію. З огляду на зазначене, очевидним є те, що за обмежену кількість годин повноцінно засвоїти шкільну програму загальноосвітньої школи в

16 *Ibidem*.

17 Ж. Пасічник, Л. Швачій, *Освітньо-культурні потреби дітей емігрантів у Португалії*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2018, с. 155.

Україні для дітей емігрантів важко[18]. Враховуючи обставини, що склалися, сучасна ситуація вимагає від педагогів розробити доцільний план навчання мови і культури дітей емігрантів. На наш погляд, ця програма має бути ефективною та необтяжливою, зберігаючи при цьому усі необхідні навчальні елементи. Адже дітям українських емігрантів, які народилися уже за кордоном, часто буває досить важко зрозуміти значення певних слів під час спілкування, читання чи слухання тексту, вивчення віршів тощо. Ще одна проблема, з якою стикаються сьогодні педагоги українського шкільництва в діаспорі, це нестача якісних підручників з української мови.

На нашу думку, було б добре, щоб підручники для дітей молодшого шкільного віку були якомога більше ілюстровані (з метою більш конкретної та детальної передачі змісту (лексичного значення) незнайомих слів).

Окремо необхідно також звернути увагу на труднощі під час вимови таких приголосних звуків, як [ч], [х], [ґ], [г], [щ], [ц].

Варто водночас зазначити, що, враховуючи соціокультурні та демографічні реалії, а також зростаючий процес асиміляції підростаючих поколінь, діаспорні українці головний акцент поставили на двомовну освіту молодого покоління. Тим більше, що практика попередніх років підтвердила її доцільність та ефективність за наявності, безперечно, відповідних організаційно-педагогічних умов і заходів.

Сьогодні у світі білінгвізм на державному рівні існує у таких країнах, як Канада (англійська та французька офіційні мови), Фінляндія (державними мовами є фінська, шведська), Індії (хінді й англійська мова), Білорусь (білоруська та російська державні мови) та ін.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що науковці по-різному інтерпретують сутність білінгвізму залежно від рівня володіння мовами та володіння мовами в однаковій чи не однаковій мірі. Це:

1. володіння двома мовами, які перебувають у неоднаковому становищі;
2. однакове бездоганне володіння двома мовами; володіння двома мовами, які застосовують у різних умовах спілкування;
3. психологічний механізм (знання, уміння, навички), який дозволяє людині відтворювати і породжувати мовні твори, які послідовно належать двом мовним системам.

Тобто ступінь оволодіння мовами (однією з яких є українська) може бути різним:

18 О. Іващук, *Цвіт української діаспори. А чи буяє?*, https://ukrsvit1.com.ua/zakordonne-ukrainstvo/tsvit-ukrainskoi-diaspory-a-chy-buiaie.html [доступ: 21.10.2021].

– дотримання норм лише однієї мови (часткове або переважне недотримання норм другої);
– володіння обома мовами із дотриманням граматичних, лексико-семантичних і фонетичних норм[19].

Результати навчання мови за такою системою засвідчують, що для білінгвів характерні високі показники розвитку мислення та пам'яті, витривалість під час розумових навантажень, здатність до виконання складних завдань, прагнення до структурування життєвого простору, ширші можливості для спілкування та виховання поваги до інших культур, перспективи кар'єрного росту.

Позитивний досвід двомовного навчання українців напрацьовано в Канаді, зокрема в провінціях Альберта, Манітоба, Саскачеван та ін. Проте вивчення української мови в державних школах кожної провінції, залежно від чинного законодавства в галузі освіти, має певні особливості як організаційного, так і методичного характеру. Крім того, ці заходи не вселяють особливого оптимізму, оскільки, як зауважують дослідники, „білінгвізм побутує в середовищі іммігрантів протягом життя не більше одного-двох, рідко коли – трьох-чотирьох поколінь і є перехідною стадією у процесі повноцінного засвоєння англійської мови як мови загальнонаціональної комунікації в цих країнах"[20]. У той же час українські двомовні програми створюють середовище, в якому українську мову постійно використовують для спілкування, особистого задоволення та навчання. Учням надається безліч можливостей для вивчення та використання мови. Навчання в українських двомовних програмах сприяє розвиткові мовної компетенції. У більшості дітей розвивається сильний репертуар мовних навичок рідною мовою в дошкільні роки. Багато хто з них ці навички переносить на новий рівень вивчення мови. Таким чином, через українські двомовні програми відбувається безперервний одночасний розвиток мовних навичок першої та другої мов. Досягнення в майстерності аудіювання, говоріння, читання, письма ефективно розвивають комунікативні вміння. Доцільно наголосити, що учні в українських двомовних програмах використовують свої культурні традиції та досвід. Вони мають можливість дослідити свою власну культуру, а також членів шкільного співтовариства, місцевих громад та інших громад із різних куточків світу, які проживають у їхньому довкіллі.

19 Л. Шевчук, *Навчання української мови в умовах білінгвізму: від читання до текстотворення*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2018, с. 224–231.

20 О. Кравченко, *Мова як визначальна ознака етнонаціональної ідентичності сучасної української діаспори*, „Українознавство" 2011, Т. 27, с. 421–426.

На нашу думку, досвід Канади, де широко практикується двомовна освіта для етнічних меншин у державних школах і де такий тип освіти розглядається як бікультурний, незаперечно свідчить про переваги відкритого типу білінгвальної освіти, зорієнтованого на міжкультурну інтеграцію.

Важливо зазначити, що сучасні дослідники, врахувавши досвід розвитку української мови в поліетнічних країнах, цілком слушно стверджують (і ми поділяємо цю думку), що не лише бажаною, але навіть обов'язковою є двомовність українців за межами України. Вони мають знати мову своєї нової батьківщини, щоб бути її повноправними громадянами. Водночас їм треба знати і рідну /українську мову, аби не втратити зв'язків зі своєю нацією, з Україною.

Зазначимо, що українська громада, яка мешкає в будь-якій державі як національна меншість, звичайно повинна бути двомовною: з одного боку, вона мусить опанувати мову держави, в якій живе, з другого боку, ця мовна група має оберігати й свою рідну мову як найважливіше свідчення її національної самобутності.

Сучасні дослідники відстежують ще одну тенденцію – згубний вплив асиміляційних процесів не на користь української мови, який виявляється у масовому проникненні англіцизмів не лише в мову українців Австралії, Англії, США і Канади, а й у мовлення тих, хто проживає в Україні і користується українською мовою у повсякденному спілкуванні. Ці процеси зумовлені комп'ютеризацією, потягом до міжнародних стандартів ділового партнерства, до науки й освіти Заходу, передовим виробництвом товарів у англомовних країнах, лідерством англійської мови як міжнародної, посиленою еміграцією українців, „відкачуванням" інтелектуального потенціалу за кордон тощо. Усе це створює підстави для мовної агресії з боку англійської мови. Від процесів впливу на державну мову страждає не лише титульна нація, її культура – людство втрачає унікальні засоби світової культури, знаряддя пізнання світу засобами національної мови. Тому основне завдання етнічних українських громад за кордоном – зберегти українську лінгвосферу, вплинути на її ареал поза межами України, використовуючи при цьому всі дієві чинники формування свідомості та пропаганди етнічної культури[21].

Таким чином, рідномовну освіту українців у державах поселення забезпечують рідні школи, курси і школи українознавства, суботні і недільні школи. Їх мета – забезпечити вивчення закордонними українцями рідної мови як головної ознаки нації, ефективного засобу оволодіння духовними скарбами українського народу, підтримання зв'язків зі своєю етнічною Батьківщиною

21 С. Романюк, *Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): монографія*, Чернівці 2015, с. 449–452.

та світовим українством. Водночас суспільні реалії спонукають іммігрантів до оволодіння мовою країни проживання, яка забезпечує їх успішну інтеграцію в її соціум.

Література

Волосова О., *Діяльність Лондонської української школи Пречистої Діви Марії*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2016.

Іващук О., *Цвіт української діаспори. А чи буяє?*, https://ukrsvit1.com.ua/zakordonne--ukrainstvo/tsvit-ukrainskoi-diaspory-a-chy-buiaie.html [доступ: 21.10.2021].

Карпенко С., *Проблеми та перспективи українського шкільництва за кордоном*, „Українознавство" 2007, № 2.

Кашпіровська І., *Аналіз стану освіти в українській діаспорі Канади за результатами моніторингу (анкети англійською мовою)*, „Українознавство" 2006, № 4.

Кравченко О., *Мова як визначальна ознака етнонаціональної ідентичності сучасної української діаспори*, [в:] *Збірник наукових праць Національного науково-дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії*, Київ 2011, Т. 27.

Маковська В., *Викладання української мови іноземцям: тяглість старої традиції? Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, Львів 2009, Вип. 4.

Мартинишин Н., *Організація навчального процесу в українській суботній та недільній школі за кордоном: проблеми та виклики*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2018.

Навроцька О., *„І свого не цурайтесь", або Складні траєкторії української освіти за кордоном*, https://www.spilka.pt/index.php/pt/ucrania/4131-i-svogo-netsurajtrs-abo-skladni-traektoriyi-ykrayinskoyi-osviti-za-kordonom [доступ: 24.09.2021].

Пасічник Ж., ШвачійЛ., *Освітньо-культурні потреби дітей емігрантів у Португалії*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2018.

Про державний стандарт української мови як іноземної, http:/zakordonnim-ukrajintsy-am/4537-/zakordonnim-ukrajintsyam [доступ: 24.09.2021].

Романюк С., *Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття): монографія*, Чернівці 2015.

Руснак І., *Сучасні тенденції розвитку рідномовної освіти в українському зарубіжжі*, [в:] *Українська мова у світі*, Львів 2016.

Хмельницька Т., *Особливості збереження рідної мови українцями в Канаді*, http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v25/57.pdf [доступ: 24.09.2021].

Шевчук Л., *Навчання української мови в умовах білінгвізму: від читання до текстотворення, Українська мова у світі*, Львів 2018.

Migration and Migrant Population Statistics. Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/[...]Migration_and_migrant_population_statistics [доступ: 24.09.2021].

Романа Михайлишин
Львівський національний університет імені Івана Франка

Місце і роль сім'ї та родини у вихованні дітей: етнонародознавчий аспект

Place and Role of a Family in Educating Children: the Ethnological Aspect

The article emphasizes that the upbringing is a systematic and purposeful influence on a child, her/his mind, soul and body, which depends not only on the social and political structure of society, its internal and external needs, state building processes, but also on the national traits, outlook and culture of the nation. The author states that learning the experience how to revive and preserve the folk traditions of the family education makes it possible to foster the modern young generation as socially active, nationally conscious citizens, and worthy successors of their folk material and sacred values. The main focus is laid on a family as the initial center of the nation, society, state, and on parents as the main native educators of a child.

Keywords: family, relatives, education of a child, family education

Система сімейно-родинного виховання важлива у житті кожної людини. Саме тому Генеральна Асамблея ООН запровадила Міжнародний день сім'ї, родини, який відзначається щороку 15 травня в усіх країнах світу.

Кожний народ, створюючи власну виховну систему, звертається до спадщини минулого. За свою багатовікову історію український народ створив невичерпні скарби, які відповідають його характерним рисам, зокрема, виховання.

Вивчення досвіду відродження та збереження народних традицій сімейно-родинного виховання уможливлює виховання сучасного молодого покоління суспільно активними, національно свідомими громадянами, гідними спадкоємцями матеріальних і духовних цінностей свого народу.

Серед усіх геніальних здобутків людства одне з провідних місць посідає сім'я, родина („Без сім'ї нема щастя на землі", „Від родини йде життя людини").

Сім'я – це первинний осередок нації, суспільства, держави. Недарма кажуть, що коли міцна родина, той держава сильна. Від духовного здоров'я сім'ї залежить духовне благополуччя народу. Сім'я – могутній соціальний феномен, який найтісніше об'єднує людей на основі шлюбних і кревних взаємозв'язків. Сім'я завжди була найкращим колективним вихователем, носієм найвищих національних ідеалів.

Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї закладається коріння, з якого виростають потім гілки, квіти, плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи.

Здавна триває дискусія, що є важливішим у становленні особистості: сім'я чи суспільне виховання (дитячий садок, школа, інші освітні установи) Видатний педагог Ян Амос Коменський схилявся на користь сім'ї і називав материнською школою ту послідовність і суму знань, яких набуває дитина з рук і вуст матері; уроки матері без перерви в розкладі, без вихідних і канікул. Погоджувався з ним і Йоганн-Генріх Песталоцці: „Сім'я є істинним органом виховання".

Відомий психолог Олексій Леонтьєв виділив близьких дитині людей, до виховних впливів яких вона чутлива. Виявляється, що дитина в перші роки не сприймає зауважень, умовлянь, порад вихователя, сусідки, тіткита інших, для неї авторитетне „Так мама сказала", „Так звелів тато".

Зазначимо, що родина – тепле слово, що зігріває кожного, дає надію і сподівання. Це та міцна фортеця, що захистить кожного. Кожна людина обов'язково повинна знати свій родовід: своє походження, своїх батьків, дідів і пращурів. Людина існує лише в роді, для роду і через рід.

Батьки – головні природні вихователі дитини. Головний чинник у формуванні особистості – це виховний клімат сім'ї. Рідна домівка – не тільки місце притулку, дах над головою, а й родинне вогнище, місце захисту від життєвих негараздів. Батьки є першим суспільним середовищем дитини, а родина – провідним інститутом соціалізації.

Через життя в сім'ї формується ставлення до людей, речей, самого себе, виробляються ідеали та цінності. Дитині мало просто того, щоб її любили, вона потребує підтримки на всіх періодах дитинства. Глибокий, постійний контакт з дитиною – необхідна умова виховання у будь-якому віці. Вислів „діти – дзеркало сім'ї" дуже точно передає зміст орієнтації дитини на сукупність духовних і моральних цінностей, які культивує сім'я .

Наші предки славили силу і міць, велич і красу родини, оспівували їївисокі моральні якості в піснях, прислів'ях, приказках: „Без сім'ї нема щастя на землі", „Від родини йде життя людини", „Свого роду не цурайся".

У різні часи питання сім'ї та сімейного виховання були предметом досліджень філософів, педагогів, громадських діячів.

Психологічні та соціально-педагогічні дослідження дають підстави стверджувати, що сім'я посідає важливе місце серед чинників і соціальних груп, які впливають на формування особистості. Подібно до того, як дорослі проявляють себе, реалізують свої потреби, інтереси і прагнення в процесі соціальної практики, так і діти розвивають свої сили і можливості в умовах сімейного життя, і передусім через спілкування з рідними, перебуваючи певній системі сімейних відносин.

На підставі аналізу досліджень і публікацій можемо зазначити, що над проблемою родинного виховання дітей засобами етнопедагогіки працювали педагоги, етнографи, історики, письменники (Г. Ващенко, О. Вишневський, С. Гвоздекевич, М. Грушевський, О. Духнович, Б. Грінченко, В. Євтух, Н. Жмуд, О. Кісь, М. Левківський, В. Мосіяшенко, С. Русова, О. Овадюк, І. Огієнко, О. Партицький, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, Є. Сявавко та інші).

Відомий педагог, академік Академії педагогічних наук України Мирослав Стельмахович, який уперше в історико-педагогічній науці дослідив національну систему сімейного виховання в Україні, дав таке визначення сім'ї: „Сім'я – це життєдайний осередок, що приводить на світ Божий, плекає найвищу цінність людства – дітей, цвіт нації, майбутнє народу, завдяки яким кожен батько і мати мають реальну можливість повторити та продовжити себе у своїх потомках". А „традиційна українська родина – перша школа любомудрості, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, плекальниця постановки рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, побутової й громадської культури"[1].

Виховання в народній педагогіці вчений розглядав як першу суспільну необхідність. Він зазначав, що одне з життєвих правил народної педагогіки стверджує: „Дитина – гість у нашому домі. З'явившись на світ, вона приходить в сім'ю років на двадцять, а потім починає жити своїм власним життям. Тому й виховання зводиться до того, щоб підготувати її до самостійного життя"[2].

Як справедливо зауважує дослідник Ольга Овадюк,

> етнопедагогічна спадщина українців багата й різноманітна. Виховний потенціал невичерпний. У ньому втілені погляди наших предків на родинне щастя, ставлення до батьків і до дітей. Тому вона цілком заслуговує на всебічне вивчення і використання у сучасному навчально-виховному процесі[3].

---

1 М. Стельмахович, *Українська родинна педагогіка:навчальний посібник*, Київ ІСДО 1996, с. 288.

2 *Idem*, *Вибрані педагогічні твори*, Т. 2, *Українська етнопедагогіка*, ред. А. Калуської, Івано-Франківськ – Коломия 2012, с. 121–353.

3 *Енциклопедія батьківська: посібник з сімейного виховання*, авторський колектив за

Йдучи за народними традиціями, філософ, педагог Григорій Сковорода також на перше місце ставить роль батьків у вихованні дітей. Якщо батьки не виконують своїх обов'язків перед дітьми, то стають винуватцями всіх їхніх бід. Народ свято шанує взаємні обов'язки батьків і дітей, непримиренно ставиться до тих, хто уникає цих обов'язків: „Добрі діти на ноги поставлять, а лихі і з ніг звалять", „Коли дитини не научиш в пелюшках, то не научиш в подушках", „Пусти дітей по волі, а сам будеш у неволі".

У дусі народної мудрості Григорій Сковорода пропонує виховувати у дітей „помірність бажань, вважаючи, що надмірність породжує пересиченість – нудьгу, нудьга ж – душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим"[4].

Етнограф, педагог Омелян Партицький стверджував, що родинне виховання, як одна з важливих складових виховного ідеалу української молоді, досягає свого повного довершення тоді, коли здійснюється у нерозривній єдності з педагогічним впливом школи та громадськості. Родина та школа – природні союзники, дві могутні сили виховання; виховнаробота школи з формування розуму і серця дитини проводиться на фундаменті, закладеному у сім'ї та родині.

Формуючи основи виховного ідеалу молодого покоління, педагог спирався на родинно-сімейне вихованняяк важливий чинник становлення і розвитку інтелектуально-духовного світу дитини, формування її рис характеру, національної свідомості. Це засвідчують його праці Листи о вихованню домашнім, Гадки про виховання домашнє.

Добре виховати своїх дітей – не тільки найголовніший моральний, а й конституційний обов'язок кожного батька та кожної матері. За виховання своїх синів і дочок вони відповідають перед суспільством.

Суть народної педагогіки передав Антон Макаренко, який писав щовиховання дітей це найважливіша галузь життя. Діти це майбутні громадяни країни а також громадяни світу. Вони творитимуть історію. Діти це майбутні батьки й матері, які будуть вихователями своїх дітей. Діти це також наша старість. Правильне виховання означає нашу щасливу старість, погане виховання це наше майбутнє горе, наші сльози, наша провина перед іншими людьми та перед усією країною.

Виховання дитини – це системний і цілеспрямований вплив на неї, її розум, душу і тіло, який залежить не тільки від суспільно-політичного устрою

загальною редакцією Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко, Київ 2008, с. 6–7.

4 М. Ярмаченко, Н. Калиниченко, *Питання освіти та виховання у творчій спадщині Г. Сковороди*, „Початкова школа" 1995, № 12, с. 4–6.

суспільства, його внутрішніх і зовнішніх потреб, державотворчих процесів, а й від національних особливостей, світогляду та культури нації.

У реалізації мети національного виховання відомий український педагог Григорій Ващенко на перше місце поставив родину, вважаючи, що батьки повинні прищеплювати дітям національні почуття, формувати в них національний ідеал, тобто „те середовище, що створив народ у розумінні властивостей людської особистості".[5]

Видатний науковець сучасності Ольга Сухомлинська визначає етнопедагогічні засоби як вид діяльності, явище чи предмет, які можуть впливати у виховному напрямі. Серед них називає такі природні засоби виховання: слово, фольклор, авторитет батьків, праця, традиції, обряди, релігія, свята, громадська думка, духовно-моральний клімат сім'ї, ігри, іграшки та ін.[6]

Сім'я – найбільша вихователька молодого покоління, невтомна плекальниця високої духовності та гуманізму, національного духу, характеру, свідомості, психології і патріотизму.

Сьогодні в умовах відродження духовної національної культури ми повертаємося до традиційного статусу української родини.

Статус родини: непорушний авторитет, шлюбна родинна вірність, любов до дітей, родини, відданість справі їхнього виховання, дотримання народних чеснот, норм християнської моралі, піклування дітей про батьків.

Український народ намагався протягом віків по-своєму осмислити і визначити ознаки сім'ї. Ознаки сім'ї: вільність і рівноправність членів сім'ї, любов, обов'язок, взаємодопомога, доброта, дружба, працелюбність, тактовність, свідомість, розум та злагода у розв'язанні сімейних проблем, розуміння головного завдання – виховання дітей.

Функції сім'ї надзвичайно благородні й різноманітні:

- відтворення і продовження роду людського;
- організація домашнього господарства і побуту;
- забезпечення і передавання новим поколінням матеріальних, духовних цінностей, життєвого досвіду, трудових умінь і навичок;
- підготовка молоді до сімейного життя, виховання дітей.

Найважливіша функція – виховання дітей. Це велика і складна функція. Народ каже: „Дітей годувать – свій вік коротать", „Малі діти – малий клопіт, великі діти – великий клопіт", „Умів дитину народити, умій і виховати", „Не той батько, що породив, а той що до ума довів".

---

5 Г. Ващенко, *Виховний ідеал*, Т.1, Полтава 1994, с. 191.

6 В. Сухомлинський, *Батьківська педагогіка*, „Радянська школа" 1978, с. 21.

Батьківська (родинна) педагогіка є серцевиною народної виховної практики. Це перевірений віками досвід національного виховання дітей в умовах сім'ї, родини.

Родинне виховання є могутнім джерелом народного світогляду, національного духу, моральності, трудового гарту, громадського змужніння. Родина – це природний осередок найглибших людських почуттів.

Народ здавна визнає очевидну істину: батьки – головні природні вихователі. Найбільший виховний вплив на дітей має створений батьками уклад, спосіб життя родини, всіх її членів, їхній приклад як трудівників і громадян.

Перебуваючи у родинному колі, дитина є не лише предметом виховання, а й одночасно суб'єктом шанобливого ставлення молодого покоління до старшого. Тому великий виховний вплив на особистість дитини мають морально-психологічний клімат, теплі, дружні стосунки між членами родини, атмосфера взаємоповаги, турботи і любові („Сім'я без любові – то дерево без коріння", „Як не ладиться, то й у печі не горить", „Горе тому, в кого нема ладу").

Батьки невтомно піклуються про своїх дітей, доглядають їх, обороняють, пестять, виявляючи до них свою любов і ласку („У кого ненька, у того голівка гладенька", „Хто маму має, той горя не знає").

Вони вчать дитину рідної мови, норм поведінки, дбають про її фізичне й моральне здоров'я, розумовий розвиток. Дитина від батьків засвоює такі поняття, як гідність, честь, людяність.

Для наших предків виховання було святим обов'язком батьків. Згідно з нормами народної і християнської моралі батьки відповідали перед власною совістю, Богом і народом за долю, вихованість, моральну зрілість своїх дітей. Дбаючи про їхнє майбутнє, вони усвідомлювати, що передумовою успішного виховання є духовний зв'язок між поколіннями, тому ревно плекали в родинному середовищі такі моральні чесноти, як повага до старших, милосердя, щирість, працьовитість, багатство духу.

Народна практика родинного виховання будується так, щоб застерегти дитину від морального лицемірства, привчати її до моральної стійкості, не допускати порушень норм поведінки не тільки в присутності батьків, а й наодинці, тобто бути чесним перед самим собою, принциповим і твердим в оцінці себе у взаєминах з іншими, непримиренним не тільки до чужих, а й до власних недоліків і слабкостей. У народі кажуть: „Не копай іншому ями, бо сам упадеш", „Хитрощами довго не проживеш", „Бережи честь змолоду", „Стид хоч і не дим, а очі виїсть", „Чесному всюди честь, хоч і під лавою".

Надаючи великого значення дисципліні, народна педагогіка акцентує, що дисципліна в сім'ї створюється не погрозами й бійкою, а родинною атмосферою, порядком у домі („Дисципліна міцніє не бійкою, а родинною спілкою").

Родинне виховання дітей відбувається у контексті життя й потреб сім'ї. Провідними виховними засобами є поведінка і вчинки батьків, рідна (материнська) мова, праця, родинно-побутова культура, звичаї, традиції, народні вірування, свята, обряди, фольклор тощо.

Найкращими і незамінними вихователями є матір і батько.В народній педагогіці їм відводиться головна роль. У мовному спілкуванні слова батько і мати вимовляються шанобливо й поважно. Діти на знак глибокої поваги за народною традицією звертаються до матері й батька через ввічливу форму „Ви".

Традиційна мораль в народі грунтувалась на авторитеті слова, його високій місії і незаперечності. Пріоритет належав главі сім'ї – батькові. Його слово було не тільки законом, воно навчало, об'єднувало й утверджувало моральні принципи („Хоч батько і скупий на слово, але воно є законом").

Батько формує в дітей фізичні та вольові якості (витривалість, дисциплінованість, працелюбство). Йому належить провідна роль в організації сімейного господарства, вирішенні різних аспектів життєдіяльності („Шануй батька та Бога – буде тобі всюди дорога", „Як батька покинеш, так і сам загинеш").

Рід людський продовжується завдяки матері, яка не лише народжує дитину, а й вигодовує, ставить на ноги, її роль у родинному вихованні є неперевершеною. Основна її місія – виховання в дітей людяності, милосердя, терпимості, доброзичливості.

Діти і в дорослому віці керуються материнськими настановами, результати материнського виховання залишають у дитини глибокий слід на все життя („Матір не купити, не заслужити", „Найсвятіше й найпрекрасніше в житті людини – мати… Бережіть своїх матерів", „Дітки плачуть, а в матері серце болить"). „Людина в своєму моральному розвитку стає такою, яка в неї мати" – зазначав Василь Сухомлинський.

Щоб гармонійно виховати дітей, батьки, дотримуючись норм народної педагогіки, в собі повинні розвивати доброчинні цінності, власними вчинками формувати те, що хотіли б бачити у своїх дітях. Очевидною є педагогічна істинна: ніщо так глибоко не переконує, як особистий приклад батьківта стиль взаємин між членами родини. Адже недарма в народі по батьках судили про дітей: „Який кущ, така хворостина, який батько, така й дитина", „Яблуко від яблуньки далеко не котиться", „Яка хата – такий тин, який батько – такий син".

Важливе значення для забезпечення сімейної злагоди і домашнього затишку в українських родинах мав звичай прощати один одному образи напередодні великих християнських свят. Батько і мати подавали дітям приклад чистоти відносин, взаємної любові й поваги до старших членів родини. „Без батьківської мудрості нема виховуючої сили сім'ї", – наголошував Василь Сухомлинський. „Шануй батька твого і матір твою, і благо тобі буде, і довговічний ти будеш на землі", – *написано* в Євангелії.

За добрими народними традиціями активними вихователями в сім'ї є бабуся, дідусь, сестри і брати. Старший брат чи сестра мали повагу молодших. Стосунки між братами та сестрами акумулюють високу культуру людських взаємин. Недаремно в народі існує думка, що діти дітей виховують. Українська народна педагогіка обстоює гармонійні стосунки між ними: „Сини й дочки одного дерева листочки", „Свій своєму не ворог", „Як брат брату не поможе, то що вже чужі люди!".

Активно формують у поведінці дітей шанобливе ставлення до дідусів і бабусь українські родинні звичаї, за якими, наприклад, найпочесніше місце за столом відводиться бабусі і дідусеві. В українському родинознавстві чуйне, уважне ставлення до людей похилого віку розглядається як одна з найхарактерніших ознак людяності. Визначальним чинником її формування в сім'ї є повага, сердечна турбота про дідуся й бабусю.

В основі традиційного родинного виховання лежить праця. Вже народження дитини сприймалося як поява майбутнього трудівника.

За давнім звичаєм батьки намагалися передати в спадок своїм дітям знання й досвід виготовлення предметів ужиткового мистецтва, вчили відчувати й розуміти красу праці. Головне в трудовому вихованні – розвинути в дітей свідоме ставлення до праці, нетерпимість до ледарства, байдикування.

Василь Сухомлинський вважав спільну трудову діяльність батьків і дітей основою успішного виховання та одвічною традицією родинної педагогіки.

Найкраща батьківська спадщина – це добре виховані діти. В основу української сімейної педагогіки закладено прагнення зробити дітей щасливими. Про це має пам'ятати кожний, кого називають батьком, матір'ю, учителем, вихователем. Виховання дітей – не лише особиста справа батьків, а їхній громадянський обов'язок.

Отже, можемо підсумувати, що в умовах відродження духовної національної культури ми повертаємося до традиційного статусу української родини як непорушного авторитету, акцентуємо на ролі сім'ї, найважливішою функцією якої є виховання дітей. Бо найкращими і незамінними вихователями є матір і батько. Щоб гармонійно виховати дітей, батьки, дотримуючись норм народної педагогіки, в собі повинні розвивати доброчинні цінності, власними вчинками формувати те, що хотіли б бачити у своїх дітях. Найкраща батьківська спадщина – це добре виховані діти, виховання дітей – не лише особиста справа батьків, а їхній громадянський обов'язок.

Література

Ващенко Г., Виховний ідеал, Т.1, Полтава 1994.

Енциклопедія батьківська: *посібник з сімейного виховання*, ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко, Київ 2008.

Стельмахович М., *Вибрані педагогічні твори*, Т. 2, *Українська етнопедагогіка*, ред. А. Калуської, Івано-Франківськ – Коломия 2012.

Стельмахович М., *Українська родинна педагогіка: навчальний посібник*, Київ 1996.

Сухомлинський В., *Батьківська педагогіка*, „Радянська школа" 1978.

Ярмаченко М., Калиниченко Н., *Питання освіти та виховання у творчій спадщині Г. Сковороди*, „Початкова школа" 1995, № 12.

Наталія Горук
Львівський національний університет імені Івана Франка

Вплив середовища на вибір закладу освіти випускниками шкіл із мовою викладання національних меншин

The Impact of the Environment on the Choice of Higher Educational Institutions by School-Leavers from National Minority Schools

The article deals with the issue of school-leavers choice of prospective higher education institutions in the territories of close proximity to borders with the EU. Living in border regions with significant influence of neighboring countries on the development of the mentality and culture of the regions, growing number of migration processes within the European Union, economical instability, and the peculiar features of the microenvironment (family, friends, local communities) are those influential factors that help graduates to build their life strategies and choose future education. Our survey showed that there is a difference in the choice of higher education regarding the language spoken by students at home, higher education of at least one parent, and gender. The nationality declared by the respondents was a factor in the choice of the educational institution: Ukrainians were more likely to indicate the choice of the Ukrainian universities, while students-national minorities were mostly choosing the study abroad. It is argued that school environment, as an important tool for shaping the well-being of future generations, should become a significant aspect in developing students' consciousness and behavior in order to form certain qualities, beliefs, and spiritual orientations related to civic and national values.

Keywords: graduates, higher education, national minorities, environment

В останні роки під впливом соціокультурних, економічних та політичних процесів в Україні, як і у багатьох країнах Східної Європи, спостерігається тенденція збільшення міграційних процесів. Міграції не оминають і освіту. Особливого розвитку освітні міграції набули після падіння

„залізної завіси" в кінці 1990-х рр., приєднанням до Болонського процесу та після підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС, підписаної у 2014 році, яка декларує спрощення доступу до вищої освіти. Щорічно все більше молодих українців обирають навчання в інших регіонах України або інших країнах світу.

Чисельність студентів-українців за кордоном відрізняється залежно від країни навчання. Так, з початку XXI століття кількість українських студентів зросла в Польщі у 6 разів, в Чехії – в 22,5 рази, в Італії – в 45 разів, в Іспанії, де на початку століття їх практично не було, – в 152 рази. 60 тисяч наших студентів у 2015 р. поїхали навчатись у польські навчальні заклади, 25 тисяч – у німецькі. За даними аналітичного центру CEDOS у 2016/2017 навчальному році було 77 424 особи з українським громадянством, які навчались у закордонних університетах. Якщо врахувати, що в українських ЗВО на денних програмах тоді навчалось приблизно 900 тис. українців, то за кордоном навчалось близько 8% від загальної кількості тих, хто вчиться на денних програмах вищої освіти. Найчастіше студенти їдуть до Польщі, Росії, Німеччини, Канади, Чехії, Італії, США, Іспанії, Австрії, Франції, Словаччини. Ці країни отримують понад 90% усіх студентів, які навчаються за кордоном. Загалом за останні дев'ять років кількість зросла більш ніж утричі – з 24 104 до 77 424 осіб. Найбільший приріст забезпечили Польща, Росія, Чехія, Словаччина, Австрія, Італія, Іспанія, Канада та Болгарія[1].

Пошуки відповідей на питання, що спонукає українського студента обирати закордонні навчальні заклади і які чинники цьому найбільше сприяють, неодноразово були в центрі уваги дослідників (Кізілов О., Рапопорт А., Кізілова К., Семів Л., Гвоздович Ю., Ребіш С., Сікора І., Бойко З., Мартинова Ю., Шевчук А., Стадний Є., Слободян О., Жураковська Л. та ін.). Однак сучасна ситуація потребує нових розвідок та досліджень, в яких би застосовувалися методи опитування молодих людей, які стають основними потенційними студентами закордонних вузів, а також питання вибору майбутньої освіти випускниками, які проживають у близькому сусідстві до кордонів з ЄС та навчалися у школах із мовою викладання національних меншин. Розуміння чинників, які впливають на вибір навчального закладу допоможе вітчизняним закладам вищої освіти зробити навчання більш привабливим для студента та обрати відповідні підходи для залучення потенційних вступників. Відповідно, метою статті є розкрити основні

1 Є. Стадний, Українське студентство за кордоном: дані до 2017/18 навчального року, Київ 2019, https://cedos.org.ua/researches/ukrainske-studentstvo-za-kordonom-dani-do-201718-navchalnoho-roku/ [доступ: 24.09.2021].

чинники впливу середовища на вибір закладу освіти випускниками шкіл, що знаходяться на кордоні з ЄС. Особливої уваги приділено вивченню шкіл із мовою викладання національних меншин.

Аналіз літератури

На сучасному етапі суспільного розвитку Українська держава гарантує рівні права для всіх національностей, які проживають на її теренах. Розроблена впродовж років незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законі „Про національні меншини в Україні" (1992), Конституції України (1996), є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот. Глобалізаційні та інтеграційні процеси актуалізували проблеми захисту мовно-культурної спадщини народів, встановлення взаєморозуміння між представниками різних народів і культур, підвищення якості мовної освіти, що є предметом вивчення соціологів, педагогів, істориків (М. Шульги, В. Євтуха, Т. Рудницької, В. Трощинського, І. Кураса, О. Майбороди та ін.).

Проживання у регіонах пограниччя із значним впливом сусідніх держав на розвиток менталітету, культури і науки регіонів, полегшення умов пересування в межах Європейського союзу, та особливості мікросередовища (родини, друзів, місцевої громади) є тими найбільш впливовими чинниками, які формують людину як особистість, допомагають будувати життєві стратегії та плани. В останні роки спостерігається тенденція до вибору закладів вищої освіти після закінчення навчання у школі, що пояснюється такими причинами як вимоги ринку праці у високо-кваліфікованих працівниках, збільшення переліку професій із компетенціями, які надать лише вищі освітні заклади та майбутніми перспективами працевлаштування із вищою заробітною платою.

В Україні впродовж останніх десятиріч функціонувала досить розгалужена мережа загальноосвітніх закладів освіти поряд із україномовними: російські, єврейські, польські, молдовські, угорські, румунські, татарські та ін. з рідною мовою навчання або вивченням рідної мови I, I–II, I–III ступенів; двомовні й тримовні (українсько-румунські і українською-російсько-румунські та ін.); болгарські, єврейські й румунські гімназії; недільні та приватні школи. На сьогодні, найбільша кількість шкіл із мовами викладання національних меншин на територіях, що межують із Євросоюзом, розташовані у Львівській, Чернівецькій та Закарпатській областях (відповідно із польською, румунською та угорською мовою викладання), що і стало поясненням вибору проведення дослідження у цих регіонах.

Прийнятий у 2017 році Закон України „Про освіту" гарантує кожному громадянинові України право на здобуття формальної освіти на всіх рівнях державною, тобто українською, мовою[2]. Це викликало велику кількість обурень від громад національних меншин, які протестували проти обмеження можливості отримувати освіту рідною мовою. Згідно зі статтею 7 закону „Про освіту" „мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова"[3]. Право отримання освіти рідною мовою, відмінною від української, отримали лише особи, які належать до національних меншин України,

> котрим гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини... Особам, які належать до корінних народів, національних меншин України, гарантується право на вивчення мови відповідних корінного народу чи національної меншини в комунальних закладах загальної середньої освіти або через національні культурні товариства[4].

До прийняття закону „Про освіту" у 2017 році національні меншини мали право отримувати середню освіту своєю мовою, а українську мову вивчали лише як окрему дисципліну. За заявами колишньої міністра освіти та науки Лілії Гриневич, рівень володіння українською мовою в районах з компактним проживанням національних меншин є недостатнім для того, щоб продовжувати навчання у вищих навчальних закладах, де викладання відбувається виключно українською мовою[5]. Тим самим, відбувалась дискримінація представників національних меншин у доступі до вищої освіти. „Це означає, що ці діти стають заручниками свого мовного середовища, що не притаманне переважній більшості території України. Вони не можуть потрапити на державну службу чи обіймати інші важливі посади в органах місцевого самоврядування та органах державної влади"[6]. Про це свідчать і статистичні дані ЗНО. Зокрема,

2 Закон України „Про освіту" від 05.09.2017, http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [доступ: 24.09.2021]

3 *Ibidem*.

4 *Ibidem*.

5 *Гриневич: Конституцію мовною статтею закону „Про освіту" не порушували*, Українська правда, 8.09.2017, https://life.pravda.com.ua/society/2017/09/8/226323/ [доступ: 24.09.2021].

6 *Лілія Гриневич: Новий Закон „Про освіту" розширює можливості українських дітей, які належать до нацменшин, для отримання освіти та сприяє реалізації їхніх конституційних прав*, Кабінет Міністрів України, 16.09.2017, https://www.kmu.gov.ua/ua/news/250273849 [доступ: 24.09.2021].

за результатами ЗНО 2018 року лише 11% випускників, що складали іспит з української мови не подолали прохідного порогу, тоді як ситуація у регіонах із великою кількістю шкіл з мовою викладання національних меншин, значно вища: до прикладу, більше третини учнів Закарпатської області не подолали цього порогу[7].

Становлення особистості відбувається під впливом середовища. У вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічні літературі поняття „середовище" трактують як духовне і психічне оточення особистості, не пов'язане ні з її сутністю, ні з її діяльністю. У широкому соціальному значенні середовище – це суспільно-економічна система, яка склалася в певному соціумі, а у вузькому – це безпосереднє оточення людини (її сім'я, навчальний і трудовий колектив, групи, у яких вона бере участь). Соціальне середовище – це сукупність соціальних умов життєдіяльності і розвитку людини, що впливають на її свідомість і поведінку. Йому властива багаторівневість, що складається із макрорівня (сім'я, формальні і неформальні групи), мезорівня (територіальні, регіональні спільноти) та макрорівня (економічна, соціальна, духовна система відносин). Соціальне середовище формує і певні очікування щодо поведінки особистості, а соціальні інститути перетворюють їх на певні цілі, завдання і зміст соціального виховання особистості. Чим більша й різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніший його розвиток і різноманітніші умови життєдіяльності особистості[8].

Як підструктуру соціального середовища науковці розрізняють освітнє середовище. На думку Н. Гевчук соціально-освітнє середовище – це система взаємодії різних соціальних інститутів, які сприяють накопиченню соціального досвіду індивіда, розвитку особистості як структурної одиниці суспільства[9]. Воно детермінує поведінку особистості та спрямовує її вибори. Вибір навчального закладу після закінчення школи часто відбувається під впливом чинників освітнього середовища, серед яких розрізняють культурні, економічні, психологічні та організаційні. До культурних чинників відносимо впливи родини та близьких людей, національність, етнічне походження, культурні норми, традиції тощо. До психологічних чинників відносять

7 І. Коссе, *Якою мовою вчити в школі?Ставлення учасників освітнього процесу до законодавчих змін щодо мови викладання*, Київ 2019, с. 14, http://www.ier.com.ua/files/Public_events/2019/RFR_Osvita/Osvita_mova_pp_2019.pdf [доступ: 24.09.2021].

8 О.В. Безпалько, *Соціальна педагогіка: навчальний посібник*, Київ 2013, с. 12–13.

9 Н.С. Гевчук, *Виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка*, Київ 2012, с. 6.

навчальну мотивацію, освітні пріоритети, ставлення до освіти, які впливають на розуміння особистістю важливості та цінності освіти, а до економічних – фінансову спроможність і забезпечення як родини, так і навчального закладу, що впливають на вибір школи, забезпечення її необхідним обладнанням, приміщеннями і т. д. Організаційні чинники становлять особливості структури навчального закладу, зміст освіти, якість підготовки вчителів, стилі, методи і форми навчально-виховної діяльності тощо. В якості ключової психологічної характеристики освітнього середовища навчального закладу багато науковців (І. Баєва, С. Вершловський, О. Лєбєдєв, В. Слободчиков та ін.) розглядають безпеку, а психологічно безпечне освітнє середовище – як умову для позитивного особистісного зростання її учасників.

Елементи конкретного середовища можуть впливати на людину прямо чи опосередковано, стихійно чи цілеспрямовано, а вплив може бути випадковим чи закономірним, стійким або тимчасовим[10]. Виховна робота в освітньому закладі покликана послабити асиміляцію факторів впливу соціальних процесів, які спричинюють поряд із позитивним впливом соціального середовища негативні прояви, що дестабілізують свідомість і поведінку особистості.

Виклад результатів дослідження

У статті наведено опитування, яке було проведене групою дослідників із Кембриджського, Львівського, Ужгородського, Чернівецького та Дрогобицького університетів у 13 школах, розташованих на територіях, близьких до кордонів із ЄС та мало на меті простежити особливості переходу учнів із середньої школи до університету. У цій статті розглянуто лише дані, що стосувалися вибору навчального закладу після закінчення середньої школи. Результати склали 39 фокус-груп інтерв'ю та 346 анкет. Таким чином, вибірка дослідження складає 346 респондентів, більшість із яких жіночої статі (n = 194, 56,1%). Оскільки всі опитані навчалися у випускних класах, то середній вік їх становив відповідно 16 (39,3%) і 17 (58,7%) років. Більша половина учасників анкетування зазначили своєю національністю українську (n = 181, 52,3%), а переважну більшість не українців становили румуни (n = 65, 39,4%), угорці (n = 63, 38,2%) та поляки (n = 33, 20%). Для порівняння показників було опитано також учнів із шкіл з українською мовою викладання. Проте, більшість респондентів (n = 219, 63,3%) навчалися у школах із мовою викладання національних меншин.

10 Л.І. Гуцуляк, *Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи*, „Молодий вчений" 2017, № 5 (45), с. 306.

Статистичний аналіз анкет показав, що існує розбіжність у виборі вищої освіти, що стосується мови, якою учні розмовляють вдома, наявності вищої освіти хоча б у одного із батьків, та статі. Оскільки більшість респондентів були жіночої статі, то і бажання вступити до ЗВО було зазначено ними частіше, а саме у 2, 44 рази (n = 167).

Ті учні, які мали намір вступати до ЗВО, відповідно, мали вищі академічні досягнення. Цікавим виявився той факт, що мова викладання у школі, не є суттєвим чинником вступу, проте українська мова, як мова якою розмовляють вдома, виявилася значним показником для вступу до університету, де навчання проводиться державною мовою. Задекларована учнями національність була чинником для вибору навчального закладу: українці частіше вказували вибір українського університету, тоді як учні-національні меншини здебільшого обирали навчання за кордоном. Для усіх опитаних випускників шкіл виявилася характерною тенденція – існування хоча б одного із батьків (частіше матерів) із вищою освітою, збільшувала вірогідність вибору випускником для подальшого навчання ЗВО (n = 183, 87.1%). Найбільш популярними галузями для вивчення в університетах виявилися медицина (12,7%), комп'ютерні науки (10,7%), та економіка (9,8%). Основними причинами відмови від навчання у ЗВО зазначено фінансові проблеми, брак мотивації, низькі оцінки у школі та інші (Див. табл. 1).

Таблиця 1. Причини відмови від навчання у ЗВО

	Кількість разів, коли твердження було зазначено	Відсоток від кількості опитаних	Відсоток від кількості відповідей
Фінансові проблеми	201	58,4	19,5
Брак мотивації	186	54,1	18,1
Низькі оцінки	186	54,1	18,1
Відчуття недостатньої підготовки до вступу в університет	164	47,7	15,9
Не подобається навчання	136	39,5	13,2
Сімейні причини	69	20,1	6,7
Допомога по господарству або працевлаштування	34	9,9	3,3
Відсутність можливості займатися з репетитором	29	8,4	2,8

	Кількість разів, коли твердження було зазначено	Відсоток від кількості опитаних	Відсоток від кількості відповідей
Сімейні обов'язки (плани на одруження, догляд за дітьми)	17	4,9	1,7
Інші	8	2,3	0,8
Загальна кількість респондентів	344	100,0	100,0

Більшість опитаних обиратимуть українські ЗВО для навчання (54,7%). Проте ті учні, які у школі вільно розмовляли більш як однією мовою, удвічі частіше обирали навчання за кордоном. Це стосувалося і учнів, які навчалися у школах із мовою викладання національних меншин. Причини вибору закладу освіти в Україні і за кордоном дещо співпадали. Зокрема, на вибір майбутніх абітурієнтів впливали батьки, рейтинг університету, можливості отримання стипендій, географічне розташування тощо (Див. табл. 2, 3).

Таблиця 2. Причини вступу до університету за кодоном

Причини	Кількість разів, коли твердження було згадане	Відсоток від кількості опитаних	Відсоток від кількості відповідей
Більше можливостей	295	85,3	28,4
Якість освіти	206	59,5	19,9
Рейтинг університету	107	30,9	10,3
Рішення батьків	87	25,1	8,4
Мова викладання	83	24,0	8,0
Кращі можливості для отримання стипендії	67	19,4	6,5
Щоб уникнути складання ЗНО	58	16,8	5,6
У мене є родичі у цій країні	50	14,5	4,8
Можливість працевлаштування	43	12,4	4,1
Соціальне середовище (кращі розваги, магазини)	23	6,6	2,2
Географічне розташування	15	4,3	1,4

Причини	Кількість разів, коли твердження було згадане	Відсоток від кількості опитаних	Відсоток від кількості відповідей
Інші (найчастіше згадані – краще життя)	3	0,9	0,3
Кількість опитаних	346	100,0	100,0

Студентам, які планували вступати до ЗВО в Україні, було запропоновано обрати три пріоритетні типи закладів, до яких вони планують вступати. За результати виявлено, що найбільшою популярністю користуються державні університети (85% у порівнянні до 15 % приватних ЗВО), та заклади вищої освіти, які знаходяться недалеко від місця проживання.

Таблиця 3. Причини вступу до ЗВО в Україні

Причини вибору навчального закладу в Україні	Кількість разів, коли твердження обиралося	Відсоток від кількості опитаних	Відсоток від кількості відповідей
Наближеність до місця проживання	181	52,6	17,7
Фінансові мотиви	166	48,3	16,2
Рейтинг університету	146	42,4	14,3
Рішення батьків	140	40,7	13,7
Географічне розташування	96	27,9	9,4
Більше можливості отримати стипендію	95	27,6	9,3
Можливість часткового працевлаштування	53	15,4	5,2
Рекомендації вчителів	46	13,4	4,5
Бажання вчитися разом із друзями (однокласниками)	38	11,0	3,7
Соціальне середовище (розваги, магазини)	36	10,5	3,5
Родичі, які проживають близько	26	7,6	2,5
Загальна кількість	344	100,0	100,0

Інтерв'ю фокус груп показало, що здебільшого учні обирали самостійно напрямок, за яким вони планують навчатися, а батьки підтримають їхнє рішення. Якщо є потреба, батьки допомагають учням обрати майбутню кар'єру, визначитися із природними здібностями та інтересами дитини: *В принципі кожен сам обирає, я думаю, але батьки підтримують і підказують варіанти, які ми могли би вибрати, щоб було цікаво. Кожна мама чи тато знаються свою дитину і знають, чим вона цікавиться.* Деякі респонденти зазначили, що вища освіта – це важливий і необхідний крок для особистісного розвитку і майбутньої кар'єри: *Після закінчення вищої освіти відкриються кращі можливості, щоб себе реалізувати. Зараз (після школи) таких можливостей немає.* Ці висновки співпадають із схожими дослідження, які проводилися раніше.

У ході опитування цікавим виявився факт, що до 2015 року учні, особливо у школах із мовою навчання національних меншин, обирали навчання за кордоном, оскільки могли не здавати ЗНО. Найпоширенішою причиною вибору навчального закладу у країнах ближнього зарубіжжя (Польща, Румунія, Чехія, Угорщина) є бажання учнів продовжити перебування у цих країнах із подальшим працевлаштуванням та майбутньою зміною постійного місця проживання. Це випускники пояснюють тим, що в країнах Європи значно більше можливостей знайти краще оплачувану роботу, в порівнянні із Україною. Як свідчать відповіді, багато школярів сподіваються на підтримку посольства відповідної країни, яке забезпечує певну кількість стипендій на навчання та рекомендації, що збільшує їхні шанси на вступ. Навчання за кордоном, на думку учнів, є якіснішим, а отриманий диплом визнається у будь-якій країні Європи. Не залежно від мов викладання у школі, майбутні вступники стверджували, що після закінчення вищого навчального закладу планують шукати роботу у країнах ЄС, навіть якщо робота не відповідатиме отриманій освіті.

Більшість випускників шкіл зазначили, що вступ до закладу вищої освіти вимагає додаткових знань та, відповідно, додаткових занять із репетиторами, оскільки навчання у школі не відповідає вимогам для отримання високих балів на ЗНО. Учні сільських шкіл та маленьких містечок вважають, що знаходяться у гіршому становищі, у порівнянні із учнями, що навчаються у великих містах, пояснюючи це більшими можливостями для кращої підготовки до здачі ЗНО. Це також стосувалося і шкіл із мовою викладання національних меншин: *Я думаю нам складніше здати ЗНО, тому що у них більше предметів з української мови, чи з математики. В нас більшість предметів займає польська мова чи література, історія Польщі.* Випускники шкіл із мовою викладання національних меншин вдвічі частіше обирали навчання за кордоном (у 2,03 рази), порівняно із тими, хто навчався у школах, де мова викладання відрізняється від мови, якою спілкуються удома.

Учасники усіх фокус груп намагалися пояснити свій вибір навчання за кордоном. Найчастіше це поясненням було пов'язане із якістю викладання та можливістю працевлаштування під час навчання. Погане забезпечення необхідними для навчання ресурсами, старе обладнання, невисока практична спрямованість навчання, низький рівень взаємодії із викладачами, корумпованість та погана інфраструктура українських університетів були головними причинами вибору навчання за кордоном: *Я обираю Польщу, тому що знаю, що освіта в Україні відрізняється від європейської, там більше практики… В Україні тобі треба вивчати багато непотрібних предметів. Ось чому я обираю Польщу.* Таке бачення відповідає складній соціально-економічній ситуації, яка сьогодні склалася в Україні, оскільки випускники висловлювали побоювання, що не зможуть знайти престижної роботи в Україні після закінчення навчання та забезпечити собі належний рівень проживання.

На питання чи школа допомагає у виборі майбутньої професії або навчального закладу учні часто відповідали заперечно, зазначаючи, що школа лише допомагає зрозуміти, які у тебе є здібності чи таланти. Про навчальні заклади вищої освіти вони здебільшого дізнаються з інтернет-джерел, розповідей знайомих та друзів.

Також, вплив на вибір навчального закладу залежав від етнічної приналежності респондентів – деякі випускники зазначили, що вони походять із родин, які мають польські, румунські чи угорські етнічні коріння, тому вибір навчального закладу у країні етнічного походження був для них пріоритетним. І якщо вибір українського університету часто базувався на його рейтингові, то вибір закордонних закладів учні пов'язують здебільшого із фінансовою спроможністю батьків, можливістю отримувати стипендію, проживанням родичів у країні вибору, або наявністю факультету з обраної спеціальності.

Висновок

Як бачимо, зазначені результати ще раз засвідчують значущість середовищного фактору, що присутній у життєвих виборах випускників. Майбутні освітні міграції, які чітко помітні в проведеному дослідженні, окрім позитивних впливів на формування і розвиток особистості як майбутніх громадян України, мають і негативні тенденції. Так, багато опитаних учнів під час проведення вільного інтерв'ю виказували сумніви щодо повернення після закінчення навчання на батьківщину, а у їхніх відповідях простежуються тенденція невдоволеністю тими соціально-економічними умовами, які

сьогодні склалися в Україні. Здебільшого вони розглядають вищу освіту в інших країнах як місток до проживання у кращих умовах після закінчення навчання.

Середовище школи, як важливий інструмент формування добробуту майбутніх поколінь, повинно стати тим вагомим фактором впливу на їхню свідомість та поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб, в першу чергу пов'язаних із громадянськими та національними цінностями. Система освіти, як один із соціальних інститутів, забезпечує інтелектуальний потенціал країни, а вища освіта є каталізатором функціонування усієї системи, тому систематичне вдосконалення та реформування вищої освіти у напрямку Європейських стандартів стане запорукою майбутніх соціальних перетворень та зменшення міграційних процесів у державі.

Література

Безпалько О.В., *Соціальна педагогіка: навчальний посібник*, Київ 2013.

Гевчук Н.С., *Виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка*, Київ 2012.

Гриневич: Конституцію мовною статтею закону „Про освіту" не порушували, Українська правда, 8.09.2017, https://life.pravda.com.ua/society/2017/09/8/226323/ [доступ: 24.09.2021].

Гуцуляк Л. І., *Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи*, „Молодий вчений" 2017, № 5 (45).

Закон України „Про освіту" від 05.09.2017, http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [доступ: 24.09.2021].

Коссе І., *Якою мовою вчити в школі?Ставлення учасників освітнього процесу до законодавчих змін щодо мови викладання,* Київ 2019, http://www.ier.com.ua/files/Public_events/2019/RFR_Osvita/Osvita_mova_pp_2019.pdf [доступ: 24.09.2021].

Лілія Гриневич: Новий Закон „Про освіту" розширює можливості українських дітей, які належать до нацменшин, для отримання освіти та сприяє реалізації їхніх конституційних прав, Кабінет Міністрів України, 16.09.2017, https://www.kmu.gov.ua/ua/news/250273849 [доступ: 24.09.2021].

„Про національні меншини в Україні", Закон України від 25 червня 1992 року № 2494-XII, „Відомості Верховної Ради України" 1992, № 36.

Стадний Є., *Українське студентство за кордоном: дані до 2017/18 навчального року,* Київ 2019, https://cedos.org.ua/researches/ukrainske-studentstvo-za-kordonom-dani-do-201718-navchalnoho-roku/ [доступ: 24.09.2021].

Hossler D., Schmidt J., Vesper N., *Going to College: How Social, Economic and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*, Baltimore 1999.

Rebisz S., Sikora I., *The Main Motivations of Ukrainian Students Who Choose to Study in Poland*, „Practice and Theory in Systems of Education" 2015, vol. 10, no 4.

Semiv L., Hvozdovych Y., *The intellectual migration of the youth in Ukraine: the backgrounds for "brain circulation"*, „Journal of International Studies" 2012, vol. 5, no 2.

Stefania Walasek
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-0236-9325

Przestrzeń szkolna i jej znaczenie dla mieszkańców Okręgu Szkolnego Lwowskiego w latach 1918–1939

School Space and its Importance to the Inhabitants of the Lwow School District from 1918 to 1939

The notion of "space" can be used in relation to schools, i.e., the school buildings and their environment. On this basis we focus our interest on the location of classrooms and their environment which ought to allow children to relax and to play. Throughout the interwar period school buildings would constitute the focus of the attention of numerous social circles. In the opinion of an outstanding Polish pedagogue, Marian Falski, the school building was crucial to the future of schooling and national culture. From the perspective of pedagogy a newly constructed school building would create or supplement the school network, facilitating the fulfilment of the children's school duty. Analysis of the numerous documents describing the actions aimed to construct new school buildings within the Lwów School District allows one to notice the increasing interest of the local communities in the issue. The members of the local community would actively participate in the construction initiatives. It was noticed that this was the way to develop education on the level of public schools. The creation of a centre of cultural and educational life of the local community within the new school was of no lesser importance.

Keywords: school space, school building, school duty, school hygiene

W etymologicznym rozumieniu *przestrzeń* można interpretować jako „strefę między pewnymi granicami; wszechświat; z łac. spatium, przestrzeń, szerokość lub rozległość (amplituda), zasięg (zakres), dystans, odległość"[1]. W potocznym języku rozpa-

1 R. Swarabowicz, *Przestrzeń zewnętrzna jako tworzywo architektury*, Gdańsk – Puebla 2004, s. 26, https://tinyurl.com/58dyctzr [dostęp: 21.02.2019].

truje się ją m.in. jako miejsce, teren czy terytorium. Jak pisze Zenon E. Roskal, „przestrzeń to jedna z najbardziej ogólnych kategorii filozoficznych, ale zarazem centralna kategoria matematyki, nauk przyrodniczych i nauk humanistycznych”[2]. Jedno z powyższych znaczeń, obejmujących zakres, miejsce czy terytorium, można przenieść na szkołę, rozumianą np. jako budynek i jego otoczenie.

Na przestrzeni wieków zainteresowania organizatorów edukacji niejednokrotnie koncentrowały się na budynku szkolnym, jego zewnętrznej szacie architektonicznej i wewnętrznym wyposażeniu. Jednak te działania, wymagające wielkich nakładów finansowych, dotyczyły szkół średnich, przeznaczonych przede wszystkim dla warstw wyższych. Budynek szkolny o ciekawej architekturze postrzegano jako gwarancję wysokiego poziomu nauczania. Powyższe zabiegi na przełomie XIX i XX w. nie odnosiły się do szkół elementarnych (ludowych i początkowych), w których naukę pobierały dzieci z najniższych warstw.

W niniejszum tekście skoncentrujemy uwagę na obiekcie szkolnym, ale będziemy posiłkowali się określeniami przytoczonymi na początku artykułu, aby przestrzeń rozważać pod kątem struktury budowlanej obiektu, w którym mieszczą się klasy szkolne o odpowiednich parametrach, zgodnych z zasadami higieny szkolnej. To również otoczenie, które powinno być miejscem odpoczynku i zabawy dla dzieci, a równocześnie gwarantować im bezpieczeństwo.

W latach II RP nie posługiwano się określeniem *przestrzeń szkolna*. Punkt zainteresowań dotyczył budynku szkolnego, który np. dla Mariana Falskiego miał znaczenie dla przyszłości szkolnictwa i polskiej kultury. W opinii Falskiego sytuacja nakazuje postawić budynki, które „oprócz wymagań ogólnych, dotyczących rozmiarów pomieszczeń, zabezpieczenia dostatecznej ilości powietrza, światła, ciepła, zaopatrzenia w wodę itp.”[3], powinny uwzględniać szczególne wymagania, wynikające z rozwoju ówczesnej myśli pedagogicznej. Według pedagoga, szkołę należy zamienić na „warsztat samodzielnej pracy umysłowej i fizycznej”[4], czyli zaopatrzyć w pomoce i narzędzia do nauki.

Kwestie budynku szkolnego i pomieszczeń lekcyjnych pojawiały się w literaturze w latach II RP. Przykładem może być praca Józefa Holewińskiego (inżynier architekt)[5], który w 1921 r. opublikował monografię podejmującą wiele zagadnień,

2 Z.E. Roskal, *Koncepcje przestrzeni w nauce i filozofii przyrody*, „Roczniki Filozoficzne” 2008, t. 56, nr 1, s. 281.

3 M. Falski, *Budynek szkolny i rezolucja w sprawie zakładania i budowania szkół powszechnych*, [w:] *idem*, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900–1944*, „Studia Pedagogiczne” 1974, t. 31, s. 179; *idem*, *Budynek szkolny*, „Głos Nauczycielski” 1922, nr 9.

4 *Ibidem*.

5 J. Holewiński, *Budynek szkolny*, Warszawa 1921.

takich jak: miejsce i plac pod budowę szkoły, izba do nauki, ławka i jej właściwa konstrukcja, poprawne usytuowanie pomieszczeń komunikacyjnych i rekreacyjnych. W przedmowie autor pisze: „Jednym z podstawowych warunków każdej zadość czyniącej zdrowotnym i pedagogicznym wymaganiom szkoły jest właściwie postawiony i odpowiedni urządzony budynek”[6]. Zwraca uwagę, że „[p]omimo tak doniosłego znaczenia środowiska, w którym odbywa się nauka, kraj nasz posiada dotąd, w stosunku do swoich potrzeb, znikomo małą liczbę budynków odpowiadających wszelkim współczesnym wymaganiom”[7]. Zagadnienie właściwych pomieszczeń szkolnych stanowiło też przedmiot zainteresowania samych nauczycieli. Uwagami na ten temat dzielili się oni na łamach prasy międzywojennej. Przykładowo – J. Menzel z Żabikowa, w artykule opublikowanym w czasopiśmie „Szkoła”, pisał: „Sprawa urządzenia izb szkolnych jest ze względów wychowawczych bardzo ważna”[8]. Co więcej omówił tam pozytywne przykłady planowania wystroju klasy szkolnej, ze ścianami przyozdobionymi estetycznie rozplanowanymi obrazami, które – według autora – powinny również stanowić pomoc w nauce. Kończy artykuł apelem o zadbanie też o urządzenia, które powinny być funkcjonalne i czyste. W kontekście przywołanych powyżej przykładów interesujące stałoby się przeanalizowanie prasy np. pedagogicznej pod kątem wypowiedzi na temat budynku szkolnego i jego wewnętrznego wystroju.

Czy w przeszłości kwestie związane z budynkiem szkolnym i infrastrukturą rzeczywiście nie stanowiły ważnego problemu dla władz oświatowych i mieszkańców? Należy stwierdzić, że chodzi o jeden z najważniejszych problemów historii szkolnictwa powszechnego lat II RP, ściśle związany z siecią szkolnictwa i realizacją obowiązku szkolnego.

W XIX i na początku XX w. m.in. w Galicji dbano przede wszystkim o zapewnienie właściwych warunków do nauki w szkołach średnich. Dlatego niejednokrotnie można było tam zobaczyć okazałe gmachy, stające się atrakcyjnym i wyróżniającym miejscem nauki dla warstw wyższych. W przypadku szkół elementarnych (ludowych, początkowych) najczęściej były to pojedyncze izby, wynajęte w lokalach i domach prywatnych o niskim standardzie technicznym i higienicznym. Trudno było w tych warunkach o zorganizowanie prawidłowej nauki dla wszystkich chętnych. To również warunki np. mieszkaniowe dla nauczyciela.

Zagadnienia budynków dla szkół ludowych w Galicji na przełomie XIX i XX w. opisałam – na podstawie wybranych przykładów – w artykule opublikowanym

6 *Ibidem*, s. 1.

7 *Ibidem*.

8 J. Menzel, *Wygląd izb szkolnych*, „Szkoła” 1928, z. 9.

w 2015 r.[9] W tamtym tekście przywołałam, na ogół negatywne, opisy warunków nauki, odnotowane przez licznych dziennikarzy na łamach m.in. galicyjskiej prasy. Przedstawiłam również trudności Galicji, przede wszystkim finansowe, na drodze realizacji projektów szkół ludowych w licznych miejscowościach. Pomimo przeszkód podejmowano trud budowy szkół, którego sfinalizowanie trwało niekiedy długie lata.

W powyższym kontekście można postawić pytanie o zakres (kontynuację) budownictwa szkół powszechnych w II RP na ziemiach byłej Galicji – w okręgu szkolnym lwowskim (województwo lwowskie, stanisławowskie i tarnopolskie). Pytania dotyczą również finansowego zabezpieczenia projektów i udziału administracji państwowej oraz lokalnej społeczności w tych inicjatywach.

Zagadnienia odnoszące się do przestrzeni szkolnej, a konkretnie – do odpowiedniego budynku przeznaczonego na cele dydaktyczno-wychowawcze, nie tylko wprowadzają w kwestie organizacji i warunków do nauki, lecz także pozostają w ścisłym związku – jak wspomniałam powyżej – z realizacją obowiązku szkolnego na przywołanym terenie w okresie międzywojennym.

Na ziemiach Galicji, o stosunkowo dobrze rozwiniętej sieci szkolnictwa ludowego, nie zapewniono wszystkim dzieciom możliwości pełnej edukacji na poziomie szkoły powszechnej. Szczególnie dotyczyło to Galicji Wschodniej, gdzie na kwestie zabezpieczenia odpowiednich pomieszczeń i realizacji obowiązku szkolnego wpłynęły w dużym stopniu polityczne uwarunkowania i ich interpretacja przez władze oświatowe i społeczeństwo, dotycząca funkcji, jaką miało pełnić szkolnictwo powszechne.

Fatalny stan bazy szkolnej, wyniesiony z czasów austriackich, uległ poważnej dekapitalizacji i zniszczeniu w latach I wojny światowej i w kolejnych (1918–1921), związanych z działaniami wojennymi prowadzonymi na tych ziemiach. Mapa zniszczeń wojennych w budowlach na ziemiach Rzeczypospolitej Polskiej (stan zniszczeń w dniu 1 stycznia 1923 r.)[10] informuje o ilości budynków pozostałych do odbudowania. Wśród liczby wykazanych znajdowały się również szkoły. Poza kresami północno-wschodnimi największe potrzeby w tym zakresie odnotowano na ziemiach byłej Galicji Wschodniej, wśród których przodowały województwa tarnopolskie i stanisławowskie.

Kwestie budowy nowych szkół były stałym tematem podejmowanym na łamach prasy, posiedzeń władz państwowych i samorządowych oraz narad przedstawicieli związków nauczycielskich. Zdawano sobie sprawę z potrzeby organizowania szkół,

9 S. Walasek, *Budownictwo szkół elementarnych (ludowych) w Galicji i Królestwie Polskim na łamach czasopism przełomu XIX i XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2015, s. 41–56.

10 Zniszczenia wojenne w budowlach na ziemiach Rzeczypospolitej Polskiej (stan zniszczeń w dniu 1 stycznia 1923 r.) – zob. https://tinyurl.com/2p9bs7ew [dostęp: 6.09.2018].

lecz najpoważniejszymi trudnościami pozostawały odpowiedzi na pytania: jak i skąd pozyskać niezbędne środki finansowe?

Ustawa z 17 lutego 1922 r.[11], uzupełniona ustawą z 25 listopada 1925[12], nakładała na gminy obowiązek zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych. Nawet ze wsparciem od Skarbu Państwa i – w latach 30. XX w. – Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych ustawowe zadanie okazywało się niejednokrotnie trudne do wykonania.

Budowa szkoły wymagała podjęcia licznych procedur, a wstępne prace już generowały niejeden wydatek. Przykładem może być projekt budowalny, który musiał uwzględniać „wytyczne ministerialne, w tym potrzeby zarówno dzieci, jak i nauczycieli"[13]. Ministerstwo oświaty w tym zakresie przyszło z pomocą inicjatorom budowy szkół. W 1921 r. ukazały się projekty dla szkół wiejskich, przygotowane przez znanych polskich architektów, jak Karol Siciński, Zdzisław Mączyński i Tadeusz Tołwiński. W artykule Elżbiety Przesmyckiej i Ewy Miłkowskiej[14] szczegółowo opisano założenia zaprojektowanej przestrzeni szkolnej dla wspomnianych typów szkół.

Na początku lat 30. ukazały się zeszyty pod wspólnym tytułem *Projekty budynków szkół powszechnych*, opracowane przez MWRiOP i zatwierdzone przez Ministerstwo Robót Publicznych, przedstawiające najróżniejsze warianty projektów wraz z kosztorysami. Przykładowo: zeszyt III zawierał „78 projektów budowy szkół »na raty« oraz dwa oddzielne projekty budowy domu mieszkalnego [dla nauczycieli i personelu pomocniczego – S.W.] i dwa projekty budowy sali gimnastycznej"[15]. Zeszyt IV z kolei obejmował liczne projekty budynków drewnianych. Gotowe projekty udostępniano zainteresowanym za niewielką opłatą.

Analiza licznych dokumentów dotyczących szerokich zagadnień budownictwa szkolnego w okręgu szkolnym lwowskim prowadzi do wniosku, że źródłem licznych inicjatyw w tym kierunku były: brak szkoły w miejscowości i konieczność pokonywania znacznej odległości (ponad 3 km) do wskazanego punktu przez inspektora szkolnego, dysponowanie budynkiem o niskim standardzie technicznym i higienicznym, brak miejsca dla uczniów w zbyt małych pomieszczeniach, wynajmowanie lokali nieprzystosowanych do warunków szkolnych, coraz powszechniejsze postrzeganie przez społeczność „własnej szkoły" przez pryzmat wypełniania przez nią funkcji kulturalno-oświatowych.

11 O zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych (Dz.U. 1922 Nr 18, poz. 143).

12 O środkach zapewnienia równowagi budżetowej (Dz.U. Nr 126, poz. 898).

13 E. Przesmycka, E. Miłkowska, *Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce*, „Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych" 2011, s. 171.

14 *Ibidem*.

15 *Zagadnienie budowy szkół powszechnych*, „Oświata i Wychowanie" 1933, z. 6–7, s. 524.

Jak nadmieniłam, realizacja projektów budowlanych trwała niejednokrotnie wiele lat. Przykładem mogą być wieloletnie zabiegi o rozbudowę szkoły w gminie Kamienopol (powiat Lwów). W 1913 r. zwierzchność (zarząd) gminy zwróciła się do Rady Szkolnej o przyznanie subwencji na budowę drugiej sali szkolnej w wymienionej gminie. Jak zaznaczono w piśmie[16], wcześniej – w 1911 r. – druga sala na potrzeby szkolne została wynajęta, co tym samym obciążyło wydatki gminy. Z informacji zawartych w przywołanym piśmie wynika, że w 1913 r. Wydział Krajowy przyznał Radzie Szkolnej miejscowej w Kamienopolu „z »Funduszu na budowę szkół z roku 1872« zasiłek pieniężny w kwocie 700 koron"[17]. Wypadki wojenne jednak uniemożliwiły realizację tych planów. Równocześnie – jak zaznaczono – przyznana kwota była niewystarczająca. Remontu wymagała dotychczas użytkowana izba, którą zniszczyły wojska ukraińskie. Wzrosły również koszty materiałów budowlanych i dlatego zapotrzebowana suma 700 koron okazała się niewystarczająca.

Sprawa rozbudowy dwuklasowej szkoły w Kamienopolu trwała przez kolejne lata. Z pisma wystosowanego przez Radę Szkolną Powiatową we Lwowie do władz szkolnych okręgu[18] okazuje się, że w 1921 r. gmina uzyskała na budowę szkoły 40 000 sztuk cegieł oraz pół wagonu wapna, ponadto zakupiła około 6 sążni kwadratowych kamienia. Równocześnie użytkowana izba szkolna wymagała poważnych remontów, gdyż – jak stwierdzono – ściany były zagrzybione. Przeszkodą w sfinalizowaniu projektu stał się brak odpowiedniej parceli, na której można by postawić nowy budynek. Ostatecznie Rada Powiatowa złożyła odpowiedni wniosek o zatwierdzenie budowy szkoły dwuklasowej w Kamienopolu i zobowiązała zwierzchność gminy do przedstawienia planu sytuacyjnego placu oraz „formalnej uchwały o pokryciu 50% kosztów budowy szkoły z funduszów gminnych"[19].

Podobnie argumentowano potrzebę wybudowania szkoły (dwóch szkół bliźniaczych) w Haliczu (gmina Halicz, powiat halicki). Nauka odbywała się w „prowizorycznym baraku pozostawionym przez rząd austriacki, a przeznaczonym do całkiem innych celów"[20]. W opisie warunków nauki uwypuklono „sale szczupłe, niskie, o małej ilości przestrzeni, pozbawione światła, ściany nasiąkłe wilgocią [–] oto obraz oko-

16 Do Wysokiej Rady Szkolnej we Lwowie, Kamienopol, 15 listopada 1919 r. Centralnyj Dierżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrajiny u Lwowi [dalej: CDIAL], f. 179, op. 2, nr 1352, s. 108.

17 *Ibidem*.

18 Rada Szkolna Powiatowa we Lwowie do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego we Lwowie, 17 maja 1925, s. 38.

19 *Ibidem*, s. 38a.

20 Kierownik Zarządu do Wysokiego Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego w Warszawie, Halicz, 5 stycznia 1923, nr 604, s. 4.

liczności, wśród których wychowuje się nowe pokolenie”[21]. Wobec skandalicznych warunków nauki dzieci i pracy nauczycieli rada gminy Halicz, na podstawie odrębnej uchwały, wskazała miejsce budowy siedmioklasowej szkoły w budynku dwupiętrowym, a „wykonanie projektu oddano inżynierowi architekcie”[22]. Prace przygotowawcze jednak się opóźniły. Wkrótce nadeszła odpowiedź z ministerstwa w sprawie projektu budowy. W piśmie zakwestionowano powierzchnię placu pod budowę, ale „Ministerstwo w drodze wyjątku zgodziłoby się na wzniesienie na obranym placu dwóch szkół[,] jednakże pod warunkiem”[23] wprowadzenia zmian uwzględniających m.in. powiększenie zaplanowanego boiska[24]. Z licznych uwag ministerstwa (14) można wnosić, że skłaniano się do planu oszczędnościowego, co oznaczało pozbawienie inicjatorów budowy np. projektowanej biblioteki. Wobec zastrzeżeń ministerstwa najprawdopodobniej wszelkie prace wokół wniesienia budynku w Haliczu przerwano na kilka lat. Świadczy o tym pismo Rady Szkolnej Powiatowej w Stanisławowie do lwowskiego kuratorium z 1925 r., informujące, że „specjalna komisja złożona z Inspektora szkolnego, inżyniera jako delegata Dyrekcji Robót Publicznych i lekarza powiatowego wypowiedziała się przeciw przydatności gruntu pod budowę szkół w Haliczu”[25]. Komisja wskazała inny teren – własność Józefa Litwina. W zakończeniu czytamy: „grunt ten mogłaby gmina Halicz nabyć, gdyby tylko naprawdę miała szczere chęci przystąpić do budowy tak bardzo potrzebnego budynku na pomieszczenie szkół w Haliczu”[26]. Zapewne prace organizacyjne przedłużyły się w związku z koniecznością podjęcia wszelkich działań dotyczących nabycia prywatnego placu pod budowę nowej szkoły.

Z dokumentów archiwalnych można odczytać, że nie wszystkie gminy podejmowały trud budowy szkoły na podstawie oficjalnych procedur. W 1928 r. Rada Szkolna Powiatowa w Bóbrce poinformowała kuratorium lwowskie, że „gmina Budków przy cichej pomocy Wydziału powiatowego buduje szkołę, wbrew planom i bez zezwolenia KOS we Lwowie”[27]. Z pisma wynika, że budowa została rozpoczęta pod koniec 1927 r. i według autorów pisma była już ukończona. Decyzja społeczności lokalnej

21 *Ibidem*.

22 *Ibidem*.

23 Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorium Okręgu Szkolnego we Lwowie, Warszawa, 28 sierpnia 1923, s. 5.

24 W przedstawionym planie budowy szkół zaprojektowano dwa boiska.

25 Rada Szkolna Powiatowa w Stanisławowie do Kuratorium O.S.L. w Lwowie, Budowa szkoły bliźniaczej 7-klasowej w Haliczu, Stanisławów, 16 listopada 1925, s. 10.

26 *Ibidem*.

27 Rada Szkolna Powiatowa w Bóbrce do Kuratorium Okręgu Szkolnego we Lwowie, Bóbrka, 26 grudnia 1928, nr 315, s. 18.

o budowie szkoły w Budkowie, z pominięciem władz i przedłużających się formalności, wynikała z faktu użytkowania starej szkoły, która groziła zawaleniem. Zaplanowano budynek szkolny murowany, o powierzchni 264 m^2, oraz budynek gospodarczy (67,5 m^2). Dla szkoły wybrano „bardzo korzystne miejsce, na wzgórzu, suche, otwarte i słoneczne z widokiem na okoliczne lasy”[28]. Natomiast najbliższa szkoła – sześcioklasowa w Starym Siole – była usytuowana ponad 3 km od miejsca zamieszkania uczniów w Budkowie, co znacząco utrudniało realizację obowiązku szkolnego. Wydaje się też, że pominięcie służbowej drogi – przykładowo: zgłoszenie projektu, kosztorysu, uzyskanie wszelkich pozwoleń na budowę – wynikało z nieudolności lokalnych władz. Pisze o tym do KOS Lwowskiego wojewoda, z powołaniem się na art. 384 i 347 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej o prawie budowlanym (1928 r.) w kwestii wydawania pozwoleń i kompetencji poszczególnych urzędów[29].

Jednak z pisma wysłanego na początku roku 1929 wynika, że podjęta budowa w Budkowie nie została sfinalizowana i wymagała wsparcia finansowego. Na przełomie lat 1930 i 1931 plan zakończenia budowy wstrzymano. Rada Szkolna Powiatowa w Bóbrce przeprowadziła kontrolę wydatków. Z powodu śmierci naczelnika gminy (Józef Szypułka) i zaginięcia ksiąg kasowych stwierdzono – na podstawie szczegółowego dochodzenia – niedobór środków finansowych na kwotę 4243 zł i 43 gr. W związku z tym zaproponowano pokrycie należności wierzycieli z masy spadkowej naczelnika. Wskazane powyżej fakty, wśród których najważniejszą było uporządkowanie strony finansowej, opóźniały realizację budowy. Jeszcze w 1933 r. trwała wymiana korespondencji między poszczególnymi urzędami, a w tym czasie niedokończona budowa ulegała dekapitalizacji.

Ukończenie podjętych prac budowlanych natrafiało na przeszkody, które wynikały – przykładowo – z klęsk żywiołowych. Prace wokół wzniesienia nowych pomieszczeń szkolnych we wsi Michałowice (powiat drohobycki, województwo lwowskie)[30], podjęte w 1926 r., postępowały szybko. Rok później wieś dotknęła powódź w „bardzo dotkliwy sposób, bo wszystkie domy, pola i łąki były zalane wodą”[31]. Bardzo ucierpiał też stary budynek, w którym woda zniszczyła podłogę i przyczyniła się do rozprzestrzenienia grzyba, „który zatruwając powietrze, małej i ciasnej izby

28 Odpis dla pana Wasyłyka Józefa w Bóbrce (współwłaściciel przedsiębiorstwa budowlanego). Zwierzchność Gminy na ręce Wielmożnego Pana Naczelnika w Budkowie, Lwów, 5 listopada 1928, s. 48.

29 Wojewoda do KOSL we Lwowie, Lwów, 5 maja 1929, s. 33.

30 Szkoła została zorganizowana 2 listopada 1894 r.

31 Rada Szkolna Powiatowa w Drohobyczu do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Michałowice, styczeń 1928, nr 2030, b.p.

szkolnej, rujnuje w wysokim stopniu zdrowie uczącej się tam młodzieży"[32]. Z przedłużającą się budową nowej szkoły pojawiły się też problemy z oświetleniem starego budynku, gdyż „nowy a niewykończony budynek szkolny zniesiony na froncie starej szkoły nie dopuszcza żadnego światła, nadto zniszczony dach grozi zawaleniem"[33]. Należało szybko zakończyć budowę, na którą zabrakło wystarczających środków finansowych. Nie można było liczyć na pomoc mieszkańców, którzy sami wymagali wsparcia w sytuacji utraty zbiorów i domostw. Pod koniec 1928 r. drohobycka Rada Szkolna wystąpiła do kuratorium o przyznanie zasiłku z kredytów państwowych w 1929 r.[34] Prośba została uwzględniona i w styczniu 1929 r. Rada Szkolna potwierdziła odbiór zasiłku ze Skarbu Państwa[35].

Szczegółowa analiza korespondencji dotyczącej planowanych inwestycji szkolnych wskazuje, że starano się o w miarę wysoki standard techniczny budynku. Dokumentacja w sprawie zatwierdzenia wniosku o wzniesienie nowej, siedmioklasowej szkoły powszechnej w Ilińcach (gmina Zabłotów, powiat Śniatyń) z 1930 r. wskazuje, że zaplanowano tam, poza izbami, budynek sali gimnastycznej. W ogólnej ocenie projektu sformułowanej przez Urząd Wojewódzki w Stanisławowie zapisano wniosek o zainstalowaniu w każdej klasie ciągu wentylacji[36]. Dalsze losy nowego budynku można prześledzić na podstawie dokumentów z kolejnych lat. Wskazują one na przedłużającą się inwestycję w Ilińcach. W 1937 r. lwowskie kuratorium, powołując się na protokół Komisji Budowlanej Wydziału Powiatowego w Śniatyniu, informuje: „w miejscowości Ilińce znajduje się szkoła III stopnia o 10 oddziałach, która przy braku odpowiednich pomieszczeń na sale szkolne we wsi może znaleźć się w sytuacji bez wyjścia"[37]. Funkcjonująca szkoła groziła w każdej chwili zawaleniem. W efekcie Komisja Budowlana zarządziła opuszczenie budynku przez uczniów z dniem 25 października[38], co groziło z kolei zawieszeniem nauki. W końcowej części pisma kuratorium wyraziło ubolewanie, że „inspektor

32 Rada Szkolna w Drohobyczu do Świetnego Kuratorium we Lwowie, b.d., s. 76.

33 *Ibidem*.

34 Rada Szkolna Powiatowa w Drohobyczu..., s. 20.

35 Rada Szkolna Powiatowa w Drohobyczu do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Zobowiązanie i potwierdzenie odbioru zasiłku ze Skarbu Państwa na budowę szkoły w Michałowicach, Drohobycz, 29 stycznia 1929, s. 24.

36 Urząd Wojewódzki Stanisławowski do Zarządu Gminnego w Ilińcach, pow. Śniatyń, Stanisławów, 13 września 1930, f. 179, op. 2, nr 1298, s. 6.

37 Inspektor Szkolny do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Wydział I we Lwowie, 29 września 1937, s. 9.

38 Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego do Urzędu Wojewódzkiego w Stanisławowie, Lwów, 5 października 1937, s. 12.

Szkolny nie zbadał wcześniej stanu budynku szkolnego i nie spowodował dotychczas wzniesienia nowego budynku szkolnego"[39]. Z bogatej korespondencji między inspektorem szkolnym, kuratorium a urzędem wojewódzkim można ustalić następujące fakty: dopiero jesienią 1937 r. gmina przystąpiła do budowy nowego budynku, a na rok szkolny 1938/1939 zaplanowano oddanie kilku klas do użytku. Równocześnie przystąpiono do remontów starych izb szkolnych, aby zapewnić minimum warunków lokalowych dla dzieci. Budowa, zapewne z powodu problemów finansowych, się przedłużała. Z pisma Urzędu Wojewódzkiego Stanisławowskiego, z początku roku szkolnego 1938/1939, wynika, że „pomieszczenie publicznej szkoły powszechnej jest zapewnione w starym budynku szkolnym w Ilińcach, który został odpowiednio wzmocniony i naprawiony"[40]. Stwierdzono w powyższym piśmie, że „szkolna nauka może się odbywać w ciągu całego roku szkolnego 1938/39 bez żadnej obawy"[41]. W maju 1939 r. inspektor szkolny w Kołomyi w informacji do kuratorium zapewnił, że zamierzona budowa szkoły jest przewidziana w trzyletnim planie. Wskazał jednak, że grunt pod szkołę, usytuowany w środku wsi – „przy krzyżujących drogach gminnych oraz gościńcu powiatowym Zabłotów – Kosów – jest dogodny dla celów szkolnych"[42], lecz parcelę należy powiększyć o przyległy grunt będący własnością gromady Ilińce. Ostatecznie zatwierdzono budowę szkoły o ośmiu salach lekcyjnych wraz z pomieszczeniami rekreacyjnymi, szatniami, kancelarią oraz pokojem na pomoce naukowe, jak również z mieszkaniem dla kierownika szkoły i innych nauczycieli. Zatem przedstawiony projekt obejmował nie tylko przestrzeń izb szkolnych, lecz także pomieszczenia dodatkowe.

Plany były bogate, a jaki okazał się ich wynik? W maju 1939 r. inspektor szkolny w Kołomyi, po osobistej kontroli stanu zaawansowania budowy w Ilińcach, stwierdził: „stan budowy nowego budynku szkolnego nie posunął się na przód"[43]. Odnotował przygotowanie fundamentów, zwiezienie żwiru i zakup cegły. Wiosną (1939 r.) gmina z braku funduszów nie podjęła dalszej budowy i według inspektora do niej „w ogóle nie przystąpi i fakt ten jest tym groźniejszy, że dotychczasowe pomieszczenie szkoły nie uległo poprawie"[44]. W opisanej powyżej sytuacji Inspektor zwrócił się

39 *Ibidem*, s. 13.

40 Urząd Wojewódki Stanisławowski do Kuratorium Okręgu Szkolnego we Lwowie, Stanisławów, 26 września 1938, s. 18.

41 *Ibidem*.

42 Inspektor Szkolny w Kołomyi do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Wydział Ogólny we Lwowie, Kołomyja 2 maja 1939, s. 22.

43 Inspektor Szkolny w Kołomyi do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Wydział I, Kołomyia, 26 maja 1939, s. 23.

44 *Ibidem*.

do Komitetu Okręgowego Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych o przyznanie kredytu w wysokości 3 000 zł. Ten kredyt uruchomiono.

Sprawa budowy szkół, przede wszystkim wiejskich, była niezmiernie ważna. Na przestrzeni lat 1921/1922 – 1925/1926 liczba dzieci w wieku szkolnym się zmniejszała. Na początku wskazanego okresu dzieci w wieku szkolnym w województwach południowych było 1 398 172, natomiast w ostatnim podanym roku szkolnym ta liczba obniżyła się do 986 967. Odpowiednio zmniejszyła się liczba uczniów: z 1 062 089 do 899 372 (1925/1926)[45]. Równocześnie w wykazach statystycznych wskazano na poziom realizacji obowiązku szkolnego, który dla podanych województw wyniósł 91,2%. Według danych statystycznych w roku 1922/1923 w województwie lwowskim działało 2408 szkół powszechnych, w stanisławowskim – 1190, a w tarnopolskim – 1346[46]. Dane statystyczne za rok 1926/1927 w województwach południowych wykazały następującą liczbę szkół powszechnych: lwowskie – 2349; stanisławowskie – 1132 i tarnopolskie – 1302[47]. W tych placówkach uczyło się – odpowiednio – 320 314; 146 762 i 155 742 (tarnopolskie)[48] dzieci. W kolejnych latach wszędzie, poza stanisławowskim, zwiększyła się liczba szkół powszechnych. W roku 1934/1935 w województwie lwowskim – przyrost do 2522, w stanisławowskim – spadek do 1113, a w tarnopolskim – przyrost do 1347[49]. Równocześnie nastąpił znaczący przyrost liczby uczniów. W tym samym roku (1934/1935) w szkołach województwa lwowskiego uczyło się 420 554 dzieci, w stanisławowskim – 187 095, a w tarnopolskim – 200 613[50]. W analizie danych statystycznych należy przywołać kolejne informacje, które obejmują odsetek uczniów objętych powszechnym nauczaniem. W roku 1934/1935 dla lwowskiego okręgu szkolnego w przypadku 9-latków wynosił on 95,3% i zmniejszał się w odniesieniu do kolejnych roczników. Dla 13-latków wynosił już 26,1%, a dla 14-latków – tylko 11,4%[51]. Z kolei dla województwa lwowskiego procent uczęszczających zmniejszał się już od uczniów 11-letnich (89,8%) aby w przypadku najstarszych (14-latków) osiągnąć 14,2%. Podobną tendencję spadkową można odnotować dla pozostałych dwóch województw. Dane statystyczne wskazują, że

45 „Wiadomości Statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego" 1927, t. 4, z. 2, s. 76.

46 *Szkolnictwo powszechne w roku szkolnym 1922–23*, „Kwartalnik Statystyczny" 1925, t. 2, Warszawa 1926, s. 149.

47 „Wiadomości Statystyczne…", s. 398.

48 *Ibidem*.

49 *Kilka cyfr dotyczących Ziem Wschodnich*, zestawił dr L. Grodzicki, „Rocznik Ziem Wschodnich" 1937, s. 13.

50 *Ibidem*, s.14.

51 M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego*, cz. 1, *Powszechne nauczanie*, Warszawa 1936, s. 36.

były to najniższe w Polsce wielkości: stanisławowskie – 9% i tarnopolskie dla 14-latków[52] – 7,9% W lwowskim OS 100 495 14-latków nie było objętych powszechnym nauczaniem[53]. Powstaje pytanie o przyczyny niewypełniania obowiązku szkolnego. Można wskazać na przeludnione – w dalszym ciągu – klasy i szkoły, które nie mogły przyjąć wszystkich chętnych, na znaczną odległość szkoły od domu rodzinnego, na zaangażowanie starszych dzieci przy pracach gospodarskich w domu rodzinnym, wreszcie – na bojkot polskiej szkoły przez mniejszość ukraińską.

Kwestia poprawy warunków lokalowych szkół i budowy nowych pomieszczeń stanowiła jeden z najważniejszych problemów władz oświatowych i samorządowych. Budownictwo szkolne miało doprowadzić do sytuacji, w której miejscowości dysponowałyby odpowiednimi warunkami do pracy dydaktyczno-wychowawczej we własnych budynkach. W roku 1925/1926 w województwach południowych było 11 553 własnych izb szkolnych i 3636 wynajętych. W roku 1936/1937 – odpowiednio – 14 953 i 3192[54]. W świetle powyższych danych statystycznych można stwierdzić pozytywne zmiany w pozyskaniu nowych izb i w zmniejszeniu wynajmowanych, lecz ta sytuacja okazywała się daleka od pełnego rozwiązania problemów.

Na przełomie lat 20. i 30. XX w., w związku z ogólnoświatowym kryzysem gospodarczym, który dotknął poważnie również II RP, środki finansowe m.in. na wsparcie budownictwa szkolnego w kraju znacząco zmniejszyły się dla tego rodzaju inwestycji. Biedne ekonomicznie gminy Kresów południowo-wschodnich (podobnie jak i północno-wschodnich) nie mogły samodzielnie ponieść dużych wydatków na wznoszenie nowych obiektów czy remonty.

Sytuacja gospodarcza zmieniła się od połowy lat 30. i w związku z tym państwo mogło intensywniej włączyć się w budownictwo szkolne. Znaczący wkład finansowy na te cele oraz zakup pomocy naukowych oferowało też TPBPSP.

Trudno na podstawie dokumentów archiwalnych ocenić liczbę wybudowanych i wyremontowanych szkół do 1938 r. Te ustalenia wymagają jeszcze długiej i szczegółowej kwerendy. Natomiast źródła z końca lat 30. wskazują na ogromne zainteresowanie problemem i znaczącą aktywność władz szkolnych, samorządowych i społeczeństwa. Świadczą o tym liczne kwestionariusze w sprawie budowy publicznych szkół powszechnych. Można te formularze traktować jako rodzaj wniosku przygotowanego przez poszczególne inspektoraty szkolne. Kwestionariusze pochodzą z roku szkolnego 1938/1939[55] i zawierają m.in. następujące dane: nazwę miejscowości, w któ-

52 *Ibidem*.

53 *Ibidem*, s. 37.

54 *Mały Rocznik Statystyczny 1938*, Warszawa 1938, s. 316.

55 Z powiatów: stryjeńskiego i samborskiego było po 15 kwestionariuszy, ze skałackiego – 6, ze śniatyńskiego i stanisławowskiego – po 4. CDIAL, f. 179, op. 2a, nr 296, s. 1–80. Powiat rohatyński przedstawił

rej miała być usytuowana szkoła, krótką charakterystykę dotychczasowego budynku, wymiar powierzchni gruntu przeznaczonego pod budowę, liczbę izb szkolnych i mieszkań dla nauczycieli; wskazanie stanu budowy, ogólny koszt inwestycji, źródła finansowania. Budowa wszystkich szkół miała zakończyć się w 1939 r.

Jednak w wielu przypadkach nie były to wnioski nowe. Przykład szkoły w Ilińcach, opisany powyżej, ukazuje długoletnie starania gminy o nowy budynek. Te kwestie przedłużały się przede wszystkim ze względu na brak środków finansowych. Pomimo zdecydowanie lepszej sytuacji gospodarczej kraju pod koniec lat 30. trudno było zrealizować wszystkie wnioski.

Jak wynika z informacji zawartych w kwestionariuszach, również na podstawie dokumentacji odnoszącej się do poszczególnych projektów, przestrzeń szkolna była postrzegana przez pryzmat nowej szkoły o określonej kubaturze i usytuowanej na wskazanym gruncie. Rozwiązania dotyczące wewnętrznych planów zawarto w szczegółowych danych np. technicznych rozmieszczeniach sal i korytarzy. Wnioskodawcy musieli respektować w tym względzie wszelkie przepisy odpowiednich urzędów, które zawierały np. minimalną powierzchnię gruntu pod zabudowę szkoły o zaplanowanym stopniu organizacyjnym, techniczne parametry izb lekcyjnych, korytarzy, rozmiarów okien i drzwi, usytuowania ustępów czy studni. Wewnętrzna przestrzeń w znaczącym stopniu była więc narzucona odgórnie i uwzględniała przede wszystkim wskazania higieny szkolnej.

Dążenia licznych miejscowości do posiadania własnej szkoły wynikały z konieczności poprawy warunków nauki uczniów, co świadczy o skandalicznym stanie technicznym szkół powszechnych w latach II RP. Koncepcje budowlane zmierzały również do podniesienia stopnia organizacyjnego szkoły i do objęcia nauką jak największej liczby dzieci. W danej miejscowości szkoła stawała się też miejscem centralnym zorganizowanego życia kulturalno-oświatowego mieszkańców.

Bibliografia

Centralne Państwowe Archiwum Historyczne Ukrainy we Lwowie f. 179, op. 2.

Do Wysokiej Rady Szkolnej we Lwowie, Kamienopol, 15 listopada 1929, nr 1352.

Inspektor Szkolny do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Wydział I we Lwowie, 29 września 1937.

Inspektor Szkolny w Kołomyi do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Wydział I, Kołomyja, 26 maja 1939, f. 179, op. 2a.

6 kwestionariuszy, rudzki – 7, rzeszowski – 4. *Ibidem*, s. 3–23. Z powiatu nadwórniańskiego napłynęło 8 kwestionariuszy. *Ibidem*, nr 293, s. 4–11.

Inspektor Szkolny w Kołomyi do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Wydział Ogólny we Lwowie, Kołomyja, 2 maja 1939.
Kierownik Zarządu do Wysokiego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Warszawie, Halicz, 5 stycznia 1923, nr 604.
Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego do Urzędu Wojewódzkiego w Stanisławowie, Lwów, 5 października 1937.
Kwestionariusze w sprawie budowy publicznych szkół powszechnych nr 296, 293.
Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Warszawa, 28 sierpnia 1923.
Odpis dla pana Wasyłyka Józefa w Bóbrce. Zwierzchność Gminy na ręce Wielmożnego Pana Naczelnika w Budkowie, Lwów, 5 listopada 1928.
Rada Szkolna Powiatowa w Bóbrce do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Bóbrka, 26 grudnia 1928, nr 315.
Rada Szkolna Powiatowa w Drohobyczu do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Michałowice, styczeń 1928, nr 2030.
Rada Szkolna Powiatowa w Drohobyczu do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Michałowice, 29 października 1928.
Rada Szkolna Powiatowa w Drohobyczu do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Zobowiązanie i potwierdzenie odbioru zasiłku ze Skarbu Państwa na budowę szkoły w Michałowicach, Drohobycz, 29 stycznia 1929.
Rada Szkolna Powiatowa w Drohobyczu do Świetnego Kuratorium we Lwowie, b.d.
Rada Szkolna Powiatowa we Lwowie do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego we Lwowie, 17 maja 1925.
Rada Szkolna Powiatowa w Stanisławowie do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego we Lwowie, Stanisławów, 16 listopada 1925, Budowa szkoły bliźniaczej 7-klasowej w Haliczu.
Urząd Wojewódzki Stanisławowski do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Stanisławów, 26 września 1938.
Urząd Wojewódzki Stanisławowski do Zarządu Gminnego w Ilińcach, pow. Śniatyń, Stanisławów, 13 września 1930, nr 1298.
Wojewoda do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego we Lwowie, Lwów, 5 maja 1929.

OPRACOWANIA:

Falski M., *Budynek szkolny*, „Głos Nauczycielski" 1922, nr 9.
Falski M., *Budynek szkolny i rezolucja w sprawie zakładania i budowania szkół powszechnych*, [w:] *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900–1944*, „Studia Pedagogiczne" 1974, t. 31.
Falski M., *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego*, cz. 1, *Powszechne nauczanie*, Warszawa 1936.
Holewiński J., *Budynek szkolny*, Warszawa 1921.
Kilka cyfr dotyczących Ziem Wschodnich, zestawił dr L. Grodzicki, „Rocznik Ziem Wschodnich" 1937.

Mały Rocznik Statystyczny 1938, Warszawa 1938.

Menzel J., *Wygląd izb szkolnych*, „Szkoła" 1928, z. 9.

Nalaskowski A., *Szkolne gry przestrzenne*, „Meritum" 2013, nr 1 (28).

Przesmycka E., Miłkowska E., *Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce*, „Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych" 2011.

Roskal Z.E., *Koncepcje przestrzeni w nauce i filozofii przyrody*, „Roczniki Filozoficzne" 2008, t. 56, nr 1.

Swarabowicz R., *Przestrzeń zewnętrzna jako tworzywo architektury*, Gdańsk – Puebla 2004, https://bcpw.bg.pw.edu.pl/Content/3637/PDF/Ryszard_Swarabowicz_wersja_pol.pdf [dostęp: 24.09.2021].

Szkolnictwo powszechne w roku szkolnym 1922–23, „Kwartalnik Statystyczny" 1925, t. 2, Warszawa 1926.

Ustawa z dnia 17 lutego 1922 o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych (Dz.U. 1922 Nr 18, poz. 143).

Ustawa z dnia 25 listopada 1925 o środkach zapewnienia równowagi budżetowej, (Dz.U. Nr 126, poz. 898).

Walasek S., *Budownictwo szkół elementarnych (ludowych) w Galicji i Królestwie Polskim na łamach czasopism przełomu XIX i XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2015.

„Wiadomości Statystyczne Głównego Urzędu Statystycznego" 1927, t. 4, z. 2.

Zagadnienie budowy szkół powszechnych, „Oświata i Wychowanie" 1933, z. 6–7.

Zniszczenia wojenne w budowlach na ziemiach Rzeczypospolitej Polskiej (stan zniszczeń w dniu 1 stycznia 1923 r.), http://starenowemapy.pl/2017/06/03/zniszczenia-wojenne-w-budowlach-w-polsce-1923/ [dostęp: 24.09.2021].

Ольга Біляковська
Львівський національний університет імені Івана Франка

Якість вищої освіти: від минулого до сучасного

Jakość to sposób myślenia, który powoduje,
że stosuje się i bez przerwy poszukuje
najlepszych rozwiązań.
Edward Deming

Quality of Higher Education: from the Past until Now

The article deals with concept of "quality of education" in its historical aspect, such a basic concept as "quality" is outlined and main approaches to interpreting this concept are highlighted. It is noted that quality of education reflects the development of the system of education and society of a certain period and changes within some time according to the demands of the society, individual and state. Key characteristics of higher education are emphasized and indicators of its quality are defined. Ensuring quality of education is a multifaceted task on the way of integration of the Ukrainian system of education into the European educational space.

Keywords: quality, quality of education, quality of higher education, indicators of quality

За сучасних умов глобалізації, інтеграції соціальних, економічних, культурних процесів, що відбуваються у світових суспільствах, освіта стає важливим фактором, який забезпечує економічний розвиток кожної країни, певним чином обумовлюючи майбутнє європейського та світового співтовариства, яке по-новому сприймає значення місця та ролі освіти як інструмента стійкого розвитку людського добробуту. Відповідно до щорічного звіту ООН конкурентоспроможність країн світу у XXI ст. визначатиметься не природними і навіть не фінансовими ресурсами, а кваліфікацією робочої сили. Тому головною метою кожного закладу вищої освіти повинна стати великомасштабна діяльність із підвищення освітнього рівня, приведення

освітніх стандартів у відповідність до норм світового співтовариства, забезпечення якості вищої освіти. Сучасне суспільство, яке по праву називаємо „суспільством знань" стає все більш людиноцентрованим. А отже, індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Тому найбільш пріоритетними сферами у XXI ст. стають наука – як сфера, що продукує нові знання, та освіта – як сфера, що олюднює знання, сприяючи індивідуальному поступу кожної особистості. Країна, що забезпечує пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві та бути конкурентоспроможною[1].

Зазначимо, що поняття якість освіти в останні роки все частіше звучить з уст не лише освітян і вчених, а й політиків та державних управлінців. Окрім того, науковці та практики, які працюють у галузі освіти, вважають головною проблемою реформування освіти саме підвищення її якості, а отже, на першочерговим завданням стає розуміння того, що таке якість освіти, чим вона визначається та від чого залежить, яким чином її забезпечити та які труднощі виникають у процесі вимірювання.

Значний внесок у дослідження проблеми якості освіти зробили такі вітчизняні і зарубіжні науковці, як Д. Воткинс, Д. Грін, М. Кісіль, Ф. Кумбс, О. Локшина, В. Луговий, О. Ляшенко, Т. Лукіна, І. Соколова, Л. Харві, А. Чемерис, С. Щудло, що свідчить про важливість і актуальність даної проблематики.

Мета статті полягає у визначення сутності поняття „якість освіти", виокремлення основних показників якості вищої освіти.

Якість пронизує весь всесвіт і є одним із ключових чинників соціального устрою, крім того, має фундаментальне значення для розуміння людської сутності та діяльності. В історичному аспекті визначення категорії „якість" здійснюється з погляду як філософської, так і економічної науки. Зокрема, дослідниця І. Соколова, розглядаючи поняття „якість освіти", виділяє як базове поняття „якість", якому належить чільне місце в системі філософських категорій і яке має чимале методологічне та світоглядне значення[2].

Для розуміння сутності категорії „якість" вважаємо за доцільне розглянути її генезис. У багатовіковій історії розвитку людської думки можна виділити окремі віхи узагальненого розуміння якості, що стало підставою для формування певних підходів щодо трактування сутності цього поняття:

1 М.П. Денисенко, С.В. Бреус, *Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи*, „Вчені записки Університету" 2013, Вип. 33, с. 18.

2 І.В. Соколова, *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія*, Маріуполь – Донецьк 2008, с. 52.

- субстратний – характерний для давніх культур, певною мірою тотожний поняттю „властивість" і такий, що зводиться до характеристики буття за допомогою основних космічних „стихій": вогню, води, дерева, землі, повітря тощо;
- предметний – зумовлений розвитком виробничої діяльності, формуванням науково-технічних дисциплін, що забезпечило доступність нових технологій для усіх учасників ринку й обумовило необхідність порівняння характеристик вироблених товарів;
- системний – який стає суттєвим тоді, коли об'єктами наукового дослідження та практичної діяльності є системи, що порівнюються;
- функціональний – виражає прагнення визначати якість через кількісні показники, сукупність властивостей та характеристик;
- інтегральний – зорієнтований на синтетичне, цілісне охоплення всіх сторін, всіх проявів якості[3].

Наведені підходи до розуміння категорії „якість" певним чином демонструють її еволюцію, а також свідчать про те, що окремі з них стають більш актуальними у певні періоди розвитку суспільства (Табл. 1).

Таблиця 1. Еволюція розуміння категорії „якість"

Підходи	Представники	Розуміння сутності якості
Субстратний	Аристотель	„Якість" проявляє себе у стійкості речі, її відмінності від інших; станах та властивостях, що здатні змінюватися та переходити один в одного (гаряче – тепло – прохолодно – холодно).
Субстратний, системний	Демокрит, Г. Галілей, Дж. Локк, І. Кант	Об'єктивні якості (тобто такі, які притаманні самим природним речам) та суб'єктивні якості (ті, що містяться лише у людському сприйнятті) вирізняв вже Демокрит, пізніше – Галілей, потім Дж. Локк, який вперше застосував терміни „первинні" та «вторинні» якості. І. Кант вважав його об'єктивні якості апріорними (ідеальними), а суб'єктивні апостеріорними (реальними).

3 О.В. Грибко, *Основні підходи до визначення поняття „якість освіти"*, „Актуальні проблеми державного управління" 2018 № 2 (54), с. 2.

Підходи	Представники	Розуміння сутності якості
Інтегральний	Г. Гегель	У філософській системі Гегеля вихідними логічними моментами буття є якість, кількість та міра. Закон переходу кількісних змін у якісні розкриває внутрішній механізм розвитку. Якість, – вважає Гегель, – є внутрішня визначеність буття, таким чином, що це дає підстави визнавати, що дещо перестає бути тим, чим воно є, коли воно втрачає свою якість. Кількість є, напроти, зовнішня до буття визначеність. Третя ступінь буття – міра – є єдністю перших двох, якісна кількість[4].
Предметний, функціональний	В. Шухарт, Дж. Джуран	Якість має два аспекти: об'єктивний – фізичні характеристики об'єкта та суб'єктивний – визначення людиною ступеня позитивності об'єкта, здатність до використання (відповідність призначенню). Якість – ступінь задоволення споживача, тобто для створення якості виробник повинен дізнатися вимоги споживача і зробити свою продукцію такою, щоб вона відповідала цим вимогам.
Предметний	К. Ісікава, Ф. Кросбі	Якість, як властивість товару, яка реально задовольняє споживачів: це означає, що виробництво товарів з певними характеристиками цілковито залежить від потреб споживачів. Концепція нульових дефектів, яка полягає в тому, що за якість не сплачують. Гроші доводиться платити за відсутність чи недостатню якість, що має бути предметом контролю з боку організації та держави.

Поняття „якість освіти" є одним з базових у вітчизняних та міжнародних нормативних документах, які регламентують функціонування освітньої сфери. Це, зокрема, Державна національна програма „Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року; Закони України „Про освіту", „Про вищу освіту"; ряд документів, пов'язаних з упровадженням Болонської системи тощо[4].

У контексті нашого історико-педагогічного пошуку важливою є думка Т. Лукіної про те, що якість освіти відображає розвиток системи освіти і суспільства певного періоду та змінюється з часом залежно від вимог

4 Г. Гегель, *Энциклопедия философских наук. Наука логики*, Т. 1, Москва 1974, с. 217

особистості, суспільства і держави[5]. Перша згадка про якість освіти датується: а) у доступних англомовних джерелах 1814 роком та наводиться у контексті оцінювання якості освіти в Ірландії на предмет відповідності „апріорним" вимогам (навченість читанню, засвоєння першочергових принципів релігії, моралі та іншого корисного знання)[6]; б) у німецькомовних джерелах – 1863 роком стосовно якості військової освіти[7].

На сучасному етапі розвитку суспільства „якість освіти" (англійською – quality of education) являє собою збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості. Це поняття має вивчатися як комплексне у межах квалітології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості (Quality System), теорію оцінки якості (Evaluation) і теорію управління якістю (Management and Monitoring of Quality). Кожна з названих складових має певний набір критеріїв і показників якості освіти, що дають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами, оскільки якість освіти характеризується багатовимірністю, багатоаспектністю та багатопараметричністю[8].

У Меморандумі про вищу освіту Комісії Європейських співтовариств якість освіти висвітлено як

> найбільш ефективне використання людських і матеріальних ресурсів вищої школи; поширення наукових досліджень і максимально можливе їх застосування в навчальному процесі; удосконалення і оптимізація вступу до закладу вищої освіти і форм атестації студентів; покращення професійної компетенції викладачів; поглиблення взаємодії з роботодавцями[9].

Окрім того, рішенням Берлінської декларації, прийнятої 19 вересня 2003 року міністрами освіти країн-учасниць Болонського процесу ENQA, розроблені

5 Т. Лукіна, *Вимірювання й управління якістю освіти: навч.-метод. матеріали*, Київ 2007, с. 26.

6 *Reports from the Commissioners of the Board of Education in Ireland*, „Reports (Ireland) From Commissioners. Session 4 November", 1813–30 July, vol. 5, London 1814, с. 342.

7 *Deutsche Jahrbücher für Politik und Literatur*, Band 6, Heft 3–7, Berlin 1863.

8 Т.О. Лукіна, *Якість освіти*, [в:] *Енциклопедія освіти*, Київ 2008, с. 1047.

9 *Меморандум про вищу освіту Комісії Європейських співтовариств*, Brussels, 5.11.1991, https://kritischestudentenutrecht.files.wordpress.com/2009/06/ec-memorandum-on-higher-education-1991.pdf [доступ: 24.09.2021].

„Стандарти й рекомендації для гарантії якості вищої освіти в європейському просторі вищої освіти”[10], що стали основою для побудови системи внутрішньої й зовнішньої оцінки й гарантії якості освіти та акредитації європейських агенцій з оцінки якості освіти. Вони визнають верховенство національних систем вищої освіти, важливість автономії освітніх закладів і агенцій із забезпечення якості, а також конкретні вимоги різних академічних дисциплін. Відповідно до них основна відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному освітньому закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості. Європейська система забезпечення якості вищої освіти базується на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які, у свою чергу, ґрунтуються на таких основних принципах:

- зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства загалом у високій якості вищої освіти;
- ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань.

Цікавою для нашого наукового пошуку є різнобічна характеристика якості освіти, яку подає науковець О. Ляшенко, який зазначає, що

> як політична категорія якість освіти акумулює в собі засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Як соціальна категорія вона відбиває соціальні ідеали освіченості й окреслює загальні цілі освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах. Як категорія управління вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування освітньої системи та обирає можливі шляхи змін її розвитку. Як педагогічна категорія вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття; 2) процедур діагностування; 3) аналізу явищ і властивостей суб’єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісним і суспільним цілям освіти; б) політичній стратегії її розвитку в контексті

10 *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki 2009, http://ecahe.eu/w/images/3/3c/Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_European_Higher_Education_Area.pdf [доступ: 24.09.2021].

вітчизняних і світових тенденцій; в) закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління[11].

Варто акцентувати увагу на основних характеристиках якості вищої освіти, а саме:

- багатогранність (якість кінцевого продукту і якість потенціалу освітніх систем, що забезпечують досягнення цієї якості; якість результатів навчання і виховання; творчий і репродуктивний, знаннєвий і діяльнісний компонент навченості та вихованості);
- багаторівневість кінцевих результатів якості (якість випускників закладів вищої освіти, інших типів навчальних закладів);
- багатосуб'єктність якості освіти (оцінка якості забезпечується та здійснюється великою кількістю суб'єктів, зокрема студентами, випуск-никами ЗВО, працедавцями, державними органами, суспільством загалом; представниками самої системи освіти, дослідниками освітніх систем);
- багатокретиріальність (якість освіти оцінюється за допомогою великої кількості критеріїв);
- поліхронність (в оцінці якості необхідно поєднувати тактичні і стратегічні цілі у досягненні якості освіти, які можуть неоднаково сприйматися у різний час різними суб'єктами освіти);
- багаторівневість результатів освіти (якість підготовки випускників різних освітніх рівнів);
- інваріантність і варіативність: серед безлічі якостей освітніх систем, освітніх закладів, їхніх випускників виділяються інваріантні, загальні якості для всіх навчальних закладів чи випускників певного рівня освіти та специфічні – для конкретного закладу вищої освіти або групи спеціальностей)[12].

Водночас доцільно зауважити, що основними показниками якості вищої освіти є:

- якість підготовки випускників ЗВО (якість результату вищої освіти);
- якість державних освітніх стандартів, якість нормативної бази, якість освітніх програм, що визначають якість цілепокладання в системі державної політики в галузі вищої освіти;

---

11 О. Ляшенко, *Стратегія якості як основа політики країн світу*, [в:] *Моніторинг якості освіти: світові тенденції та українські перспективи*, Київ 2004, с. 10.

12 Т. Лукіна, *Вимірювання й управління якістю освіти: навч.-метод. матеріали*, Київ 2007, с. 11–12.

- якість ресурсного забезпечення (навчально-методичне, матеріально-технічне, наукове);
- якість освітніх технологій;
- якість професорсько-викладацького та науково-дослідницького персоналу;
- якість змісту освіти;
- якість взаємодії з усіма зацікавленими сторонами;
- якість управління.

Окрім того, погоджуємося з думкою І. Нечаєвої, яка розглядаючи якість вищої освіти з позицій системного підходу, зазначає, що будь-яка система складається з трьох основних блоків: входи, трансформація, виходи, а, отже, основними складовими якості можна вважати: якість входів; якість процесу; якість виходів[13]. І як слушно зауважує науковець М. Кісіль, отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси і т. д.) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців[14]. Водночас, якщо якість вищої освіти розглядати з погляду споживачів освіти, тоді кожний окремий суб'єкт матиме своє визначення. Для студента освіта якісна, якщо вона сприяє розвитку його особистості й професійній кар'єрі. Для роботодавця якісна освіта, коли результатом її є компетентний, кваліфікований працівник. Для суспільства освіта якісна, якщо вона формує активну особистість, здатну до ефективної соціальної життєтворчості, творчого розвитку та зростання.

З огляду на вищесказане, якість вищої освіти можемо розглядати з позиції якості професійної підготовки випускника ЗВО – майбутнього фахівця. Якість фахівця є сукупністю його професійно-особистісних властивостей, що відповідають меті вищої освіти, які взаємодіють; вона з'являється як єдність внутрішніх і зовнішніх властивостей особистості; ці властивості як зміст якості фахівця певним чином структуровані, динамічні, можуть змінюватись і розвиватись. Якість фахівця забезпечує якість освітньої системи (процесу), тобто рівень сформованості й розвиненості властивостей фахівця визначений якістю процесів їхнього формування й розвитку. Якість ж освітньої системи (процесу) визначається якістю частин, елементів, його складників[15].

13 І.А. Нечаєва, *Формування системи показників якості вищої освіти*, *„Економіка і регіон"* 2012, № 2 (33), с. 80–81.

14 М.В. Кісіль, *Оцінка якості вищої освіти*, „Вища освіта України" 2005, № 4 (14), с. 82.

15 Г.О. Кільова, *Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти*, „Освіта та

Підсумовуючи зазначимо, що вітчизняна система освіти йдучи по шляху інтеграції до європейського освітнього простору, реалізує європейський вибір нашого суспільства. Здійснення цієї інтеграції потребує забезпечення європейської якості вищої освіти. Вочевидь, що без поступу в забезпеченні європейської якості вищої освіти не варто очікувати значних досягнень за іншими напрямами європейської інтеграції України (технологіях, економіці, політиці тощо); такою є значущість якісної освіти для забезпечення конкурентоспроможності, розвитку і життєдіяльності всіх сфер сучасного суспільства.

Література

Гегель Г., *Энциклопедия философских наук. Наука логики*, Т. 1, Москва 1974.

Грибко О.В., *Основні підходи до визначення поняття „якість освіти”*, „Актуальні проблеми державного управління” 2018, № 2 (54).

Денисенко М.П., *Бреус С.В., Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи*, „Вчені записки Університету” 2013, Вип. 33.

Кісіль М.В., *Оцінка якості вищої освіти*, „Вища освіта України” 2005, № 4 (14).

Кільова Г.О., *Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти*, „Освіта та педагогічна наука” 2012, № 5–6 (154–155).

Лукіна Т., *Вимірювання й управління якістю освіти: навч.-метод. матеріали*, Київ 2007.

Лукіна Т.О., *Якість освіти*, [в:] *Енциклопедія освіти*, Київ 2008.

Ляшенко О., *Стратегія якості як основа політики країн світу*, [в:] *Моніторинг якості освіти: світові тенденції та українські перспективи*, Київ 2004.

Меморандум про вищу освіту Комісії Європейських співтовариств, Brussels, 5.11.1991, https://kritischestudentenutrecht.files.wordpress.com/2009/06/ec-memorandum-on-higher-education-1991.pdf [доступ: 24.09.2021].

Нечаєва І.А., *Формування системи показників якості вищої освіти*, „Економіка і регіон” 2012, № 2 (33).

Соколова І.В., *Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія*, Маріуполь – Донецьк 2008.

Deutsche Jahrbücher für Politik und Literatur, B. 6, Heft 3–7, Berlin 1863.

Reports from the Commissioners of the Board of Education in Ireland, „Reports (Ireland) From Commissioners”, Session 4 November, 1813–30 July, vol. 5, London 1814.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki 2009, http://ecahe.eu/w/images/3/3c/Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_European_Higher_Education_Area.pdf [доступ: 24.09.2021].

педагогічна наука”, 2012 № 5–6 (154–155), с. 23–24.

Janina Kamińska
Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0002-4674-8669

Wkład profesorów Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego w rozwój przyrodoznawstwa

The Contribution of the Professors of the Main School of the Grand Duchy of Lithuania to the Progress of Natural Science

During the time of the Commission of National Education the former jezuite Academy of Vilnius was restructured and renamed Main School of the Grand Duchy of Lithuania. Its rector Marcin Poczobut (1728–1810) took care to make new enlightenment sciences and medicine available to the students. Emphasis was put especially on natural science, which comprised mineralogy, zoology and botany. There were, however, no specialists in Lithuania, so they had to be sought outside.

The leading professors of this disciplines were the naturalist dr Jean Emmanuel Gilibert (1741–1814) and Johann Georg Adam Forster (1754–1794), naturalist and travel writer, who took part in James Cook's (1728–1779) second journey to the Pacific. They helped create the botanical garden and the cabinet of natural history. They also contributed to the first geological, botanical and zoological studies in Lithuania, publishing the results of their research.

The largest contribution to the development of natural science was brought by Stanisław Bonifacy Jundziłł (1761–1847) – Forster's student, who directed the Natural History Department, took care of the garden and cabinet as well as published his research.

Showing a full picture of the natural sciences in Vilnius calls for a further archive research. Emphasis should be put on the analysis of the contacts of the Main School's professors with academic centres in Europe.

Keywords: Main School of the Grand Duchy of Lithuania, natural science, Jean Emmanuel Gilibert, Johann Georg Adam Forster, Stanisław Bonifacy Jundziłł

Przyrodoznawstwem interesowali się filozofowie, uczeni i osoby ciekawe świata. To właśnie ciekawość pobudzała do myślenia, działania i badania świata przyrody. Wiek XVIII był epoką sprzyjającą rozwojowi badań przyrodniczych. To hasła racjonalizmu, utylitaryzmu, naturalizmu, a także fizjokratyzmu i merkantylizmu, pobudziły ludzi pióra do myślenia i działania, do przekształcania swojego środowiska, do tworzenia nowych, przydatnych udoskonaleń[1].

Barbara i Tadeusz Bieńkowscy stwierdzili, że przyrodoznawstwo należy uznać za jedną z ważnych przestrzeni w nauce, a zatem także w edukacji, a „rewolucja, która dokonała się w nauce i nauczaniu w XVII–XVIII w., wywodziła się z przyrodoznawstwa"[2]. Warto więc zobaczyć, jak ta „rewolucja" przebiegała w Wilnie.

Trzeba pamiętać, że początki przyrodoznawstwa datują się w Akademii Wileńskiej już na okres jezuicki. Należy je łączyć ze zmianami wprowadzonymi do *Ratio studiorum* w 1730 i 1751 r. przez Kongregacje Generalne jezuitów, które zdecydowały o włączeniu nauk doświadczalnych do programów nauczania. Niewątpliwie było to otwarcie drogi na nową wiedzę i badania. Profesorowie jezuiccy i studenci mogli studiować w uniwersytetach europejskich nie tylko dyscypliny teologiczne i filozoficzne, lecz także nauki matematyczne i przyrodnicze. Pierwsze znaczące wyjazdy przypadły na lata 50. XVIII w. Wówczas Tomasz Żebrowski (1714–1758) odbył studia w Wiedniu i Pradze w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych. Szczególnym jego zainteresowaniem stała się astronomia. Po powrocie do Wilna w 1752 r. Żebrowski zajął się organizowaniem obserwatorium, które niebawem stało się wizytówką Akademii Wileńskiej, a w czasach Komisji Edukacji Narodowej należało do najlepiej wyposażonych w Europie[3].

*

Pojezuicka Akademia Wileńska została przekształcona przez Komisję Edukacji Narodowej w Szkołę Główną Wielkiego Księstwa Litewskiego. Intencją Komisji było włączenie uczelni do struktury szkolnej i powierzenie jej funkcji administracyjnych jako organu nadzorującego pracę szkół niższych szczebli, a także wprowadze-

1 E. Rostworowski, *Historia powszechna. Wiek XVIII*, Warszawa 1984, s. 174–194; J. Maciszewski, *Historia powszechna. Wiek oświecenia*, Warszawa 1997, s. 38–54; M.N. Bourguet, *Odkrywca*, tłum. M. Woźniak, [w:] *Człowiek oświecenia*, red. M. Vovelle, Warszawa 2001, s. 284–288, 294–304, 316–321.

2 B. Bieńkowska, T. Bieńkowski, *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich (1600–1773)*, cz. I, *Przyrodoznawstwo*, Warszawa 1973, s. 9.

3 L. Piechnik, *Związki kulturalne dawnej Akademii Wileńskiej z Zachodem w latach 1570–1773*, [w:] *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego Polsce. Wybór artykułów*, Kraków 1994, s. 126–127; S. Matulaitytė, *Senoji Vilniaus universiteto astronomijos observatorija ir jos biblioteka*, Wilno 2004, s. 1–92; A. Parent, *Prancūzai abiejų tautų respublikos pertvarkyme Stanislovo Augusto valdymo laikotarpiu (1764–1795 m.)*, Vilnius 2018, s. 200–201.

nie nauk oświeceniowych, dzięki którym uniwersytet stawał się nowoczesny i mógł uczestniczyć w europejskim życiu naukowym.

Zmiany w sferze naukowej dotyczyły zarówno dyscyplin humanistycznych i społecznych, jak i matematyczno-przyrodniczych oraz medycyny. Ważnym zadaniem twórców reformy oraz władz uniwersytetu, z rektorem Marcinem Poczobutem (1728–1810) na czele, było zapewnienie kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych. Zaliczano do nich m.in. historię naturalną, która zgodnie z ówczesnym rozumieniem obejmowała botanikę, zoologię i mineralogię. Pierwszym profesorem historii naturalnej w Szkole Głównej W. Ks. Lit. był Jan Emanuel Gilibert (1741–1814), francuski lekarz i przyrodnik, profesor botaniki z Lyonu i Montpellier, który w 1775 r. przyjechał na Litwę[4]. Wówczas rozpoczął pracę w grodzieńskiej ekonomii królewskiej kierowanej przez podskarbiego nadwornego Antoniego Tyzenhauza (1733–1785). Zajął się tam kształceniem lekarzy i akuszerek w Królewskiej Szkole Lekarskiej, a także zorganizował ogród botaniczny[5]. Ta aktywność przełożyła się na szersze zainteresowanie przyrodoznawstwem Litwy. Zapewne punktem wyjścia dla tej pasji stały się prace uczonych, którzy przed nim badali litewską przyrodę. Niewątpliwie należał do nich m.in. Jean-Étienne Guettard (1715–1786), lekarz, członek Królewskiej Francuskiej Akademii Nauk, który w latach 1760–1762 był lekarzem ambasadora francuskiego i wraz z nim przebywał w Rzeczypospolitej. Miał wtedy okazję prowadzić badania mineralogiczne, których efektem było opisanie geologiczne Polski i sporządzenie w 1764 r. pierwszej mapy geologicznej *Carte minéralogique de Pologne*[6].

4 W. Sławiński, *Gilibert Jan Emanuel*, [w:] *Polski* słownik *biograficzny*, t. 7, Kraków 1948–1958, s. 465; *idem*, *Jan Emanuel Gilibert. Przyczynek do życiorysu profesora historii naturalnej i założyciela ogrodu botanicznego Wszechnicy Wileńskiej*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny oraz Historii Nauk Przyrodniczych" 1926, t. 4, z. 2, s. 237; M. Iłowicki, *Okręty na oceania czasu. Historia nauki polskiej do 1945 roku*, Warszawa 2001, s. 152; A. Magowska, *Słownik biograficzny lekarzy*, [w:] *Historia medycyny wileńskiej*, http://www.historiamedycynywilenskiej.pl/slownik [dostęp: 4.09.2019].

5 W. Grębecka, *Poglądy dydaktyczne J.E. Giliberta*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1, s. 138; A. Parent, *Prancūzai abiejų*..., s. 168–169.

6 R. Tarkowski, *Nowe materiały dotyczące podróży naukowej przyrodnika francuskiego J.-É. Guettarda do Polski (1760–1762)*, „Przegląd Geologiczny" 2005, vol. 53, nr 1, s. 41 i n.; P. Daszkiewicz, R. Tarkowski, *Pobyt i badania przyrodnicze Jeana-Etienne'a Guettarda w Rzeczypospolitej (1760–1762). Wraz z tłumaczeniem tekstu* Rozprawa o naturze ziem Polski i minerałach w nich zawartych, „Uniwersytet im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Prace Monograficzne" 2009, nr 522. Zob. też P. Daszkiewicz, R. Tarkowski, *Osiemnastowieczna lista skamieniałych koralowców z zamku w Nieświeżu – interesujący dokument historii polskich kolekcji przyrodniczych ze zbiorów Biblioteki Centralnej Narodowego Muzeum Historii Naturalnej w Paryżu*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2007, nr 3–4, s. 225–240; S. Wołkowicz, K. Wołkowicz, *Geological cartography in Poland in the 19th century*, „Geological Quarterly", 2014, vol. 58, nr 3, https://www.researchgate.net/publication/273445484_Geological_cartography_in_Poland_in_the_19th_century/figures?lo=1 [dostęp: 4.11.2019].

Gilibert rozszerzył ustalenia Guettarda. Prowadził badania szczegółowe, m.in. torfowisk, skał i wydm wokół Grodna i Wilna. Te prace ujawniły występowanie związków żelaza oraz skamieniałości pochodzenia morskiego. Podczas swych poszukiwań Gilibert zgromadził znaczną ilość okazów przyrodniczych, które stały się zalążkiem gabinetu historii naturalnej[7].

Poznawanie roślin zaowocowało herboryzacją i tworzeniem zielników, badania mineralogiczne – zbieraniem okazów i ich opisem, a badania fauny – poznaniem dzikich zwierząt: żubra, łosia, niedźwiedzia, rysia, bobra, borsuka, wilka, zająca bielaka i jeża, które opisał w swych publikacjach[8].

Gilibert po przyjeździe do Szkoły Głównej W. Ks. Lit. rozpoczął pracę od organizacji ogrodu botanicznego. Było to zajęcie trudne, gdyż wcześniej w Wilnie nie było ogrodu, więc trzeba było zaczynać od podstaw. Bazą dla tworzenia parceli były rośliny z ogrodu grodzieńskiego. Gilibert musiał je przygotować do transportu i zadbać o odpowiednie ulokowanie w Wilnie. Zbiory spławiono do Wilna Niemnem i Wilią, a pierwszym miejscem ogrodu był jeden z dziedzińców uniwersyteckich. Jego powierzchnia, warunki glebowe i dopływ światła nie zapewniały należytego wzrostu roślinom. Było to powodem znacznego zubożenia poszczególnych gatunków[9].

Mimo tej ubogości ogród stał się miejscem, w którym Gilibert prowadził zajęcia ze studentami. Organizował także ćwiczenia w terenie, wokół Wilna. Uczył studentów rozpoznawania roślin, budowy, klasyfikacji według nauki szwedzkiego przyrodnika Karola Linneusza (1707–1778). Wskazywał na występowanie roślin, ich warunki wzrostu, ale przede wszystkim zwracał uwagę na możliwości wykorzystania roślin w życiu. Był zdania, że ogromną wiedzę na temat zastosowania roślin, głównie ziół, ma społeczność danego regionu. Dlatego spisywał tę wiedzę i uwrażliwiał studentów na szacunek dla mądrości ludowej.

7 J. Kamińska, *Universitas Vilnensis. Akademia Wileńska i Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego 1773–1792*, Pułtusk – Warszawa 2004, s. 140; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Wileńska. Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego*, Warszawa 2018, s. 200–201.

8 Szerzej o pracach J.E. Giliberta: T. Samojlik, P. Daszkiewicz, *Dzikie ssaki Wielkiego Księstwa Litewskiego w pracach Jeana-Emmanuela Giliberta*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1, s. 151–162.

9 W. Sławiński, *Przyczynek do znajomości flory okolic Wilna*, cz. I, *Historia i bibliografia*, Wilno 1922, s. 4; *idem*, *Dr Jan Emanuel Gilibert profesor i założyciel ogrodu botanicznego w Wilnie. Przyczynek bio-bibliograficzny*, „Ateneum Wileńskie" 1925, z. 9, s. 22; W. Sławiński, *Jan Emanuel Gilibert. Przyczynek*... s. 233; W. Grębecka, *Z dziejów nauczania botaniki na Wszechnicy Wileńskiej (1781–1831)*, „Wiadomości Botaniczne" 1983, nr 1, s. 46; J. Kamińska, *Universitas Vilnensis*..., s. 65, 140; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej*..., s. 200.

Podczas przekazywania wiedzy botanicznej zachęcał studentów do herboryzacji i sporządzania zielników. Czasem sprzyjającym dla tych zajęć był okres wiosenno-letni[10].

> Od wiosny do zakończenia szkół okazaniem ziół w ogrodzie botanicznym lekcje swoje zajmie, gdzie różnego rodzaju krzewów własności i użytek szczególnymi stwierdzi doświadczeniami.
>
> W czasie zaś herboryzacji, którą z uczniami swymi przedsięweźmie, nie tylko kolekcję ziół samorodnych i owadów zaprzętnie się, ale też osobliwszego dołoży starania już to względem wyłożenia Fennoenów przypadkiem nadarzonych i postrzeżonych, już to względem roztrząśnienia tego wszystkiego, cokolwiek wiadomość pospólstwa osobliwszego podawała. Z tej wydarzonej okoliczności wejrzy razem w maxymy gospodarstwa wiejskiego i rolnictwa, temu klima właściwego aby one pożyteczniej odmieniwszy, oraz doświadczeniem i fizycznymi uwagami objaśniwszy, sprostowane i stwierdzone uczniom swym za wzór wystawił[11].

Efektem studenckich prac terenowych stały się popisy prezentowane podczas uroczystości akademickich, np. zakończenia roku akademickiego. W 1782 r. zostały one nawet opublikowane w druku *Exercitium botanicum, in schola principe Universitatis Vilnensis peractum*. Studenci wykazali się znajomością morfologii, fizjologii i warunków siedliskowych, a także wskazywali na możliwości praktycznego wykorzystania roślin[12].

Okres jesienno-zimowy Gilibert przeznaczył na przekazywanie wiedzy z zakresu zoologii i mineralogii. Mówił o występowaniu, budowie, anatomii, zachowaniu i zapotrzebowaniach pokarmowych różnych zwierząt. W tym celu nakłaniał studentów do uważnej obserwacji życia zwierząt. Uczył też preparowania zwierząt – wkrótce ta-

10 W. Grębecka, *Wilno-Krzemieniec. Botaniczna szkoła naukowa (1791–1841)*, Warszawa 1998, s. 50; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej…*, s. 147–148.

11 *Prospectus lectionum in Alma Academia et Universitate Vilnensi: scholae principis M.D. Lit: nomine insignita ad instaurationem studiorum ex Anno 1781 in Annum 1782*, s. K2v, [w:] *Universitas et Academia Vilnensis olim a Valeriano Protasewicz, Vilnensium antistite condita a Gregorio XIII, P.M. a Stephano Bathoreo, aliisque Poloniae Regibus, atque ab Universis Regni ordinibus probata et con*fi *rmata nunc ab amplissimo Collegio praefectorum institutioni publicae instaurata, ac nomine Scholae principis insignita, anno Domini 1781. Oratio habita Martino Poczobut* […], https://polona.pl/ item/universitas-et-academia-vilnensis-olim-a-valeriano-protasewicz-vilnensiumantistite,NzUzMDE3Mjc/2/#info:metadata [dostęp: 5.09.2019].

12 W. Grębecka, *Z dziejów nauczania botaniki na wszechnicy wileńskiej (1781–1831)*, „Wiadomości Botaniczne" 1983, nr 1, s. 49; W. Grębecka, *Poglądy dydaktyczne…*, s. 134; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej…*, s. 150; A. Parent, *Prancūzai abiejų…*, s. 170.

kie okazy stały się częścią gabinetu historii naturalnej. Gdy przedstawiał zagadnienia mineralogiczne, mówił nie tylko o występowaniu minerałów, lecz także o możliwościach ich wykorzystania w leczeniu chorób oraz w rzemiośle. Dążył do pozyskania wielu minerałów do gabinetu i tworzenia kolekcji[13].

> W czasie jesiennym i zimowym we wtorek, czwartek i sobotę z rana nauczać będzie o rzeczach kopalnych, to jest: kruszcach, kamieniach, solach, klejach, ziemiach etc. Lecz nie przestanie na wyliczaniu tylko w porządku wedle Systema co do rodzajów i gatunków, będzie razem starał się połączyć wiadomość o użytku każdej istności, jeśli by jaki się nadał, czy do leczenia chorób, czyli też do rzemiosł różnych i ekonomiki; a mianowicie między istnościami mającymi służyć za dowody w prawd stanowieniu, zachowa ten porządek, iż z pomiędzy wiela innych te obierze, których nam Litewska dostarcza ziemia. Podobnie postąpi w historii o zwierzętach: anatomizować one będzie, jeśliby które żywcem dostały się, i przyłączy wiadomość o sposobie ich przygotowania służącym do zachowania w gabinetach postaci zwierząt[14].

Gilibert pracował w Szkole Głównej dość krótko. Już wiosną 1783 r. – dość niespodziewanie – wyjechał do Francji[15]. Mimo tak krótkiego pobytu ten czas był jednak obfity w badania fauny i flory litewskiej, a w wyniku tej pracy badacz zebrał bogaty materiał do swych publikacji. Bogactwo świata roślinnego Litwy ukazał w pięciotomowej pracy *Flora Lithuanica inchoata seu enumeratio plantarum*[16], wydanej w latach 1781–1782. Ponadto swoje badania i poszukiwania uwiecznił w zielniku, w którym zgromadził rośliny naczyniowe, mszaki, porosty i glony z terenu Wielkie-

13 P. Daszkiewicz, *Polityka i przyroda. Rzecz o Jean Emmanuelu Gilibercie*, Warszawa 1995, s. 43; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej…*, s. 149.

14 *Prospectus lectionum…*, s. K2.

15 W literaturze przedmiotu autorzy podają, że przyczyną wyjazdu Giliberta z Wilna była próba jego otrucia. Zob. J. Bieliński, *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 3, Kraków 1899–1900, s. 175; W. Sławiński, *Gilibert Jan Emanuel*, [w:] *Polski s*łownik *biograficzny*, t. 7, Kraków 1948–1958, s. 465. Nieco więcej informacji dostarczają badania Piotra Daszkiewicza – zob. *idem*, *Polityka i przyroda. Rzecz o Jean Emmanuela Gilibercie*, Warszawa 1995, s. 15; *idem*, *Jean Emmanuel Gilibert (1741–1814) – życie i praca w świetle korespondencji i świadectw z epoki*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1, s. 121–123.

16 P. Köhler, *Naukowa spuścizna Jeana Emmanuela Giliberta Polsce (egzemplarze dzieł, recepcja)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1, s. 197 i n.; A. Parent, *Prancūzai abiejų…*, s. 170. Zob. też N.M. Shiyan, *Zielnik J.E. Giliberta w Herbarium Narodowym Ukrainy* , https://www.researchgate.net/publication/321807327_Zielnik_JE_Giliberta_w_Herbarium_Narodowym_Ukrainy_KW [dostęp: 10.06.2019].

go Księstwa Litewskiego[17]. Rośliny w nim przedstawione klasyfikował według systemu Linneusza. Jak podała Wanda Grębecka, historyk nauk przyrodniczych,

> [...] od czasów Giliberta utrwaliło się w tekstach botanicznych (podręczniki, pytania egzaminacyjne) używanie formuły „system Linneusza" i „metoda naturalistów francuskich". To subtelne rozróżnienie świadczy dowodnie, że wiedza o istocie toczących się europejskich prac nad klasyfikacją była w Wilnie dobrze rozumiana i systemy używane do wykładów i układania flor, były starannie dobrane[18].

Mimo że Gilibert rozstał się ze Szkołą Główną w dość zaskakujący sposób, to utrzymywał kontakty z uczelnią. Został nawet włączony do grona członków honorowych uniwersytetu. Wykazywał zainteresowanie ogrodem botanicznym, do którego przesyłał nasiona[19].

Następcą Giliberta w Katedrze Historii Naturalnej został Jerzy Adam Forster (1751–1794), niemiecki badacz przyrody, wykładowca w Collegium Carolinum w Kassel. Był przede wszystkim podróżnikiem, a wsławił się udziałem w drugiej podróży Jamesa Cooka (1728–1779) dookoła świata[20].

Wykłady w Wilnie rozpoczął od lutego 1785 r. Podobnie jak Gilibert, historię naturalną rozumiał jako triadę dyscyplin i w przekazywaniu treści kierował się porami roku. Rozpoczynał od mineralogii, następnie przechodził do botaniki i zoologii. Na omawianie minerałów przeznaczał miesiące zimowe. Mówił o tworzeniu się różnych rodzajów skał w dziejach ziemi, o ich występowaniu, cechach charakterystycznych, właściwościach oraz praktycznym wykorzystania w życiu. Skupiał uwagę słuchaczy na minerały występujące w Koronie i na Litwie, a wykłady ilustrował zasobami gabinetu historii naturalnej oraz własną kolekcją. Od wiosny do jesieni uczył botaniki i zoologii. W prezentacji flory kierował się klasyfikacją Linneusza i mówił o budowie morfologicznej roślin, warunkach wzrostu oraz wykorzystaniu. Ważną częścią jego wykładów było zwrócenie uwagi na zioła – omawiał sposoby ich

17 Zielnik zachował się w zbiorach Herbarium Narodowym Ukrainy w Kijowie. Liczy ponad 7000 okazów. Zob. P. Köhler, *Zielniki botaników ośrodka wileńskiego z lat 1780–1840 w Kijowie, Krakowie i Wilnie*, „Kwartalnik Historii Naukii Techniki" 1994, nr 1, s. 109–111; A. Skridaila, S. Žilinskaitė, N. Shiyan, *Joannes Emmanuel Gilibert and the Vilnius University Botanical Garden: results of current studies of archival material at Vilnius University, Göttingen University and National Herbarium of Ukraine (KW)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1, s. 99.

18 W. Grębecka, *Wilno-Krzemieniec*..., s. 56.

19 J. Bieliński, *Uniwersytet Wileński*, t. 3, s. 622.

20 *Ibidem*, s. 167–168; J. Kamińska, *Universitas Vilnensis*..., s. 131–133; *idem*, *Komisja Edukacji Narodowej*..., s. 150–151; A. Magowska, *Słownik biograficzny*...

przetwarzania i możliwości wykorzystania w ziołolecznictwie. Podobnie jak Giliber, zachęcał studentów do samodzielnej pracy w terenie i do herboryzacji.

> W botanicznych demonstracjach, za przewodnictwem Linneusza idąc, oto usiłować ma, żeby uczniowie jego, do rozpoznania rozmaitości roślin wedle przepisów sztuki ułożyli się, i w onych, osobliwie zaś w ojczystych, własności lekarskich, albo zdatność do ekonomicznego użycia dociekali[21].

Z myślą o faunie zwracał uwagę na przedstawienie poszczególnych klas i typów zwierząt, a „co celniejsze dokładniej opisze, naturę ich składu organicznego ukaże i co do rodzaju utrzymania służyć może nauczy”[22]. Zapowiadał ukazanie zwierząt ssących, ciepłokrwistych, karmionych mlekiem, ptaków, ryb, owadów i robaków.

Poza pracą dydaktyczną Forster zamierzał rozwinąć działalność badawczą w zakresie przyrodoznawstwa, zwłaszcza z uwzględnieniem Wilna i okolic. Niewątpliwie punktem wyjścia i pierwszym zapleczem dla prowadzenia badań stały się gabinet historii naturalnej i ogród botaniczny. W gabinecie znajdowały się już okazy zgromadzone przez Giliberta. Forster pomnażał te zasoby, a w trosce o należyte przechowywanie eksponatów zabiegał u rektora Poczobuta o dogodne pomieszczenia i szafy. Ważną częścią zbiorów stała się także jego kolekcja minerałów z gór Harzu i Freibergu, którą dla Szkoły Głównej zakupiła Komisja Edukacji Narodowej[23].

Do prowadzenia prac badawczych konieczny okazywał się ogród botaniczny. W ocenie Forstera parcela założona przez Giliberta nie spełniała swego zadania. Uważał on, że konieczne jest pozyskanie nowego miejsca[24]. Rektor toczył rozmowy z Komisją o wyznaczenie środków finansowych na zakup odpowiedniego placu od profesora Mikołaja Regniera (1746–1800). Forster natomiast sporządził ekspertyzę terenu i przekazał raport w tej sprawie. Uznał, że grunt ma dogodne usytuowanie i ukształtowanie, a także – co bardzo ważne – dostęp do wody. Ponadto wykazał zróżnicowanie glebowe, sprzyjające uprawie różnych gatunków roślin. Wskazał też, że zaletą jest bliskość uniwersytetu[25].

---

21 *Prospectus lectionum* […] *ex Anno 1786 in Annum 1787 propositus*, Vilniaus 1787, s. Cv.

22 *Prospectus lectionum* […] *ex Anno 1785 in Annum 1786 propositus*, Vilniaus 1786, s. C2v.

23 *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973, s. 202; *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1776–1794*, oprac. T. Mizia, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1969, s. 10; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej…*, s. 201–202.

24 List Georga Forstera do Chrystiana Gottloba Heine z 20 XI 1784 r., [w:] *Georgo Forsterio laiškai iš Vilniaus*, oprac. J. Kilius, Vilnius 1988, s. 54.

25 J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej…*, s. 202.

Profesor Forster prowadził badania przyrodnicze okolic Wilna. Ich owocem było zebranie materiałów do planowanych publikacji, w których zapewne zawarłby treści na temat przyrody litewskiej. Jedną z prac miał być podręcznik dla szkół niemieckich w dwóch tomach – pierwszy dla nauczycieli, jako poradnik metodyczny, a drugi dla uczniów[26]. Planował także wydać w języku niemieckim książkę na temat historii naturalnej, obejmującą cztery obszary badawcze: teorię poznania, terminologię nauk przyrodniczych, historię naturalną i refleksje nad światem przyrody. Nadał jej roboczy tytuł *Ogólna historia naturalna* i przypuszczał, że praca będzie bardzo obszerna – co najmniej sześć lub osiem tomów[27]. Najprawdopodobniej planował też pozyskać materiał z całego terenu Litwy, ale ubogie środki finansowe nie dawały szansy na poznanie kraju. Narzekał nie tylko na brak sprzętu, lecz także na niedogodności podróży i noclegów. „[P]odróżować po kraju, aby lepiej go poznać[,] nie mam możliwości, gdyż nie ma żadnych wygód. Pozostaje wszystko zabrać ze sobą[,] nawet żywność i łóżka, gdyż u chłopów nic nie ma"[28].

Projektowane publikacje jednak się nie ukazały. Przyczyną było zapewne przyjęcie przez Forstera propozycji carycy Katarzyny II w ekspedycji dookoła świata i rezygnacja z posady profesorskiej w Wilnie[29].

Niewątpliwie zasługą Forstera było uporządkowanie gabinetu historii naturalnej i przygotowanie terenu pod przyszły ogród botaniczny. Ponadto wykształcił on grupę studentów, którym przekazywał nowe osiągnięcia, a także swoją koncepcję zmienności gatunków, która stawia Forstera jako poprzednika Jeana B. de Lamarcka (1744–1829) i jego teorię ewolucji[30]. Jego studenci, zainteresowani naukami przyrodniczymi, stawali się popularyzatorami nowej wiedzy. Większość z nich została lekarzami, a zatem wiedzę z historii naturalnej traktowali oni jako ważne uzupełnienie ogólnego wykształcenia medycznego. Jednym z nich był Andrzej Matusewicz (ok. 1760–1816), który został adiunktem profesora Regniera i rozwijał położnictwo w dobie Cesarskiego Uniwersytetu Wileńskiego[31].

---

26 List Georga Forstera do Tomasza Samuela Zemeringa z 10 IX 1786 r., [w:] *Georgo Forsterio laiškai*..., s. 294.

27 List Georga Forstera do Tomasza Samuela Zemeringa z 7 XII 1786 r., [w:] *Georgo Forsterio laiškai*..., s. 326–327.

28 List Georga Forstera do Petrusa Capera z 7 V 1787 r., [w:] *Georgo Forsterio laiškai*..., s. 377. Tłum. własne autorki.

29 *Protokoły posiedzeń* [...] *1786–1794*, s. 80; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej*..., s. 153.

30 M. Iłowiecki, *Okręty*..., s. 152.

31 J. Strojnowski, *Matusewicz Andrzej*, [w:] *Polski* słownik *biograficzny*, t. 20, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 212–213; J. Kamińska, *Universitas Vilnensis 1783–1803*..., s. 186–187; M. Stawiak-Ososińska, *Kształcenie akuszerek w Wilnie w czasach Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa*

Uczniem Forstera był także Stanisław Bonifacy Jundziłł (1761–1847), który kształcił się w Lidzie, w szkole prowadzonej przez pijarów, działającej pod nadzorem KEN. Pijarzy wpłynęli zapewne na decyzję Jundziłła o wstąpieniu do zgromadzenia. Rozpoczął więc okres formowania zakonnego, a tym samym – przygotowania do pracy nauczycielskiej. W ramach praktyki nauczycielskiej został wysłany do Wilna, gdzie właśnie zetknął się z profesorami Szkoły Głównej. Poza lekcjami u Forstera, słuchał też wykładów fizyki i chemii. Przejawiał wyraźne zainteresowanie naukami przyrodniczymi. Pierwszą posadę nauczycielską objął w Szczuczynie, gdzie w krótkim czasie zdołał założyć niewielki ogród botaniczny[32]. Następnie powrócił do Wilna i wykładał logikę i metafizykę oraz uczęszczał na wykłady do Szkoły Głównej. Podjął wówczas starania o posadę profesora historii naturalnej w Wilnie. Decyzją rektora i KEN w 1792 r. otrzymał nominację na wiceprofesora i uzyskał stypendium na studia zagraniczne[33]. Wiedzę w zakresie historii naturalnej poszerzał w Wiedniu, Pradze, Dreźnie, Bremie, Berlinie i Freibergu oraz na Węgrzech. Jego peregrynacja trwała blisko pięć lat. Ten czas okazał się niezwykle owocny, ponieważ utwierdził go wyborze profesji. Jundziłł zdobył wszechstronną wiedzę, którą poznawał przede wszystkim pod kierunkiem Nikolausa Josepha von Jacquina (1727–1817), wiedeńskiego profesora medycyny, chemii i botaniki[34].

Jundziłł, po powrocie na Litwę pracował u boku profesora Ferdynanda Spitznagla (1760–1826), a w 1802 r. został profesorem i przejął katedrę. Historia naturalna stała się jego pasją. Najważniejszym osiągnięciem było zorganizowanie ogrodu botanicznego, którego był autentycznym gospodarzem. Ponadto utworzył w nowym obiekcie gabinet historii naturalnej, do którego włączył zbiory gromadzone przez Giliberta i Forstera.

Prowadził badania fauny i flory litewskiej, a efekty swoich prac wydawał drukiem. W czasach KEN wydał *Opisanie roślin w prowincji W.X.L naturalnie rosnących według Linneusza* (1791), w której to publikacji zdefiniował wyraźnie historię naturalną jako dyscyplinę najbardziej obszerną, gdyż składającą się z trzech nauk: mineralogii, zoologii i botaniki.

Litewskiego i Szkoły Głównej Litewskiej (1780–1803), „Rocznik Andragogiczny" 2015, t. 22, s. 330; J. Kamińska, *Komisja Edukacji Narodowej…*, s. 153.

32 W. Grębecka, *Stanisław Bonifacy Jundziłł – wybitny uczony polskiego oświecenia (1761–1847)*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX w.*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Warszawa – Kraków 1993; J. Kamińska, *Universitas Vilnensis 1793–1803*..., s. 199–200; M. Ausz, *Jundziłł Bonifacy*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej*, t. II, *Słownik biograficzny*, red. A. Meissner, A. Wałęga, Warszawa 2018, s. 274–275.

33 *Protokoły posiedzeń* […] *1786–1794*, s. 310, 312–313.

34 W. Grębecka, *Wilno-Krzemieniec…*, s. 62, 234.

> Poznanie wszystkich wymienionych istot celem jest ważnej i najobszerniejszej Nauki. Historii naturalnej, która się pospolicie na trzy główne dzieli części, stosownie do trzech klas istot ziemię naszą składających. Mineralogia na Chemii zasadzona uczy poznawać wszelkiego gatunku ziemie, sole, kamienie i kruszce, rozbiera na pierwiastkowe cząstki, docieka ich składu i początków, oddziela drogie i pożyteczne od pospolitych i na nic niezdatnych. Zoologia, mając Anatomią w przewodnictwie, zastanawia się nad Ekonomią Zwierzęcą, nad życiem zwierząt wodzie, ziemi i na powietrzu, nad rozmaitemi ich gatunkami; roztrząsa ich przyrodzenie, obyczaje, szkody i pożytki.
>
> Botanika obejmuje to wszystko, co się tyczy roślin, ich skład wewnętrzny i zewnętrzny, sposób rozmnażania się i utrzymywania, wielkość i rozmaitość części, użycie ich lekarskie, ekonomiczne i rzemieślnicze, a w szczególności dokładne poznanie wszystkich gatunków i pewne a niezawodne ich nawzajem rozeznanie[35].

W okresie późniejszym wydał wiele prac, wśród których na szczególną uwagę zasługują: *Botanika stosowana czyli wiadomość o własnościach miejscu roślin w handlu, ekonomice, rękodziełach i ich ojczyźnie, mnożeniu, utrzymywaniu według Linneusza* (1799); *Początki botaniki, cz. 1: Fizyologia roślin* (1805); *Początki botaniki, cz. 2: Nauka wyrazów* (1804); trzytomowa *Zoologia krótko zebrana* (1807).

Ten zwięzły przegląd dorobku profesorów Szkoły Głównej W. Ks. Lit. w zakresie historii naturalnej nie wyczerpuje tematu. Warto zapewne dotrzeć do korespondencji z ośrodkami zagranicznymi i ustalić bliższe związki tego ośrodka z Zachodem i nauką europejską.

Bibliografia

ŹRÓDŁA

Georgo Forsterio laiškai iš Vilniaus, oprac. J. Kilius, Vilnius 1988.

Jundziłł S.B., *Opisanie roślin w prowincji W.X.L naturalnie rosnących według Linneusza*, Wilno 1791.

Prospectus lectionum in Alma Academia et Universitate Vilnensi: scholae principis M.D. Lit. nomine insignita ad instaurationem studiorum ex Anno 1785 in Annum 1786 propositus, Vilniaus 1786.

Prospectus lectionum in Alma Academia et Universitate Vilnensi: scholae principis M.D. Lit: nomine insignita ad instaurationem studiorum ex Anno 1786 in Annum 1787 propositus, Vilniaus 1787.

35 S.B. Jundziłł, *Opisanie roślin w prowincji W.X.L naturalnie rosnących według Linneusza*, Wilno 1791, s. 2.

Prospectus lectionum… ex Anno 1781 in Annum 1782, s. K2v, [w:] *Universitas et Academia Vilnensis olim a Valeriano Protasewicz, Vilnensium antistite condita a Gregorio XIII, P.M. a Stephano Bathoreo, aliisque Poloniae Regibus, atque ab Universis Regni ordinibus probata et confi rmata nunc ab amplissimo Collegio praefectorum institutioni publicae instaurata, ac nomine Scholae principis insignita, anno Domini 1781. Oratio habita Martino Poczobut* […], https://polona.pl/ item/universitas-et-academia-vilnensis-olim-a-valeriano-protasewicz-vilnensiumantistite,NzUzMDE3Mjc/2/#info:metadata [dostęp: 5.09.2019].

Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973.

Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1776–1794, oprac. T. Mizia, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1969.

OPRACOWANIA

Ausz M., *Jundziłł Bonifacy*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej*, t. 2, *Słownik biograficzny*, red. A. Meissner, A. Wałęga, Warszawa 2018.

Bieliński J., *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 3, Kraków 1899–1900.

Bieńkowska B., Bieńkowski T., *Kierunki recepcji nowożytnej myśli naukowej w szkołach polskich (1600–1773)*, cz. 1, *Przyrodoznawstwo*, Warszawa 1973.

Bourguet M.N., *Odkrywca*, tłum. M. Woźniak, [w:] *Człowiek oświecenia*, red. M. Vovelle, Warszawa 2001.

Daszkiewicz P., *Jean Emmanuel Gilibert (1741–1814) – życie i praca w świetle korespondencji i świadectw z epoki*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1.

Daszkiewicz P., *Polityka i przyroda. Rzecz o Jean Emmanuelu Gilibercie*, Warszawa 1995.

Daszkiewicz P., Tarkowski R., *Osiemnastowieczna lista skamieniałych koralowców z zamku w Nieświeżu – interesujący dokument historii polskich kolekcji przyrodniczych ze zbiorów Biblioteki Centralnej Narodowego Muzeum Historii Naturalnej w Paryżu*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2007, nr 3–4.

Daszkiewicz P., Tarkowski R., *Pobyt i badania przyrodnicze Jeana-Etienne'a Guettarda w Rzeczypospolitej (1760–1762). Wraz z tłumaczeniem Rozprawa o naturze ziem Polski i minerałach w nich zawartych*, „Uniwersytet im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Prace Monograficzne" 2009, nr 522.

Grębecka W., *Poglądy dydaktyczne J.E Giliberta*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1.

Grębecka W., *Stanisław Bonifacy Jundziłł – wybitny uczony polskiego oświecenia (1761–1847)*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX w.*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Warszawa – Kraków 1993.

Grębecka W., *Wilno-Krzemieniec. Botaniczna szkoła naukowa (1791–1841)*, Warszawa 1998.

Grębecka W., *Z dziejów nauczania botaniki na Wszechnicy Wileńskiej (1781–1831)*, „Wiadomości Botaniczne" 1983, nr 1.

Grębecka W., *Z dziejów nauczania botaniki na wszechnicy wileńskiej (1781–1831)*, „Wiadomości Botaniczne" 1983, nr 1.

Iłowicki M., *Okręty na oceanie czasu. Historia nauki polskiej do 1945 roku*, Warszawa 2001.

Kamińska J., *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Wileńska. Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego*, Warszawa 2018.

Kamińska J., *Universitas Vilnensis. Akademia Wileńska i Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego 1773–1792*, Pułtusk – Warszawa 2004.

Köhler P., *Naukowa spuścizna Jeana Emmanuela Giliberta Polsce (egzemplarze dzieł, recepcja)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1.

Köhler P., *Zielniki botaników ośrodka wileńskiego z lat 1780–1840 w Kijowie, Krakowie i Wilnie*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 1994, nr 1.

Maciszewski J., *Historia powszechna. Wiek oświecenia*, Warszawa 1997.

Magowska A., *Słownik biograficzny lekarzy*, [w:] A. Magowska, *Historia medycyny wileńskiej*, http://www.historiamedycynywilenskiej.pl/slownik [dostęp: 4.09.2019].

Matulaitytė S., *Senoji Vilniaus universiteto astronomijos observatorija ir jos biblioteka*, Wilno 2004.

Parent A., *Prancūzai abiejų tautų respublikos pertvarkyme Stanislovo Augusto valdymo laikotarpiu (1764–1795 m.)*, Vilnius 2018.

Piechnik L., *Związki kulturalne dawnej Akademii Wileńskiej z Zachodem w latach 1570–1773*, [w:] *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego Polsce. Wybór artykułów*, Kraków 1994.

Rostworowski E., *Historia powszechna. Wiek XVIII*, Warszawa 1984.

Samojlik T., Daszkiewicz P., *Dzikie ssaki Wielkiego Księstwa Litewskiego w pracach Jeana-Emmanuela Giliberta*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1.

Shiyan N.M., *Zielnik J.E. Giliberta w Herbarium Narodowym Ukrainy*, https://www.researchgate.net/publication/321807327_Zielnik_JE_Giliberta_w_Herbarium_Narodowym_Ukrainy_KW [dostęp: 10.06.2019].

Skridaila A., Žilinskaitė S., Shiyan N., *Joannes Emmanuel Gilibert and the Vilnius University Botanical Garden: results of current studies of archival material at Vilnius University, Göttingen University and National Herbarium of Ukraine (KW)*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki" 2015, nr 1.

Sławiński W., *Dr Jan Emanuel Gilibert profesor i założyciel ogrodu botanicznego w Wilnie. Przyczynek bio-bibliograficzny*, „Ateneum Wileńskie" 1925, z. 9.

Sławiński W., *Gilibert Jan Emanuel*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 7, Kraków 1948–1958.

Sławiński W., *Jan Emanuel Gilibert. Przyczynek do życiorysu profesora historii naturalnej i założyciela ogrodu botanicznego Wszechnicy Wileńskiej*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny oraz Historii Nauk Przyrodniczych" 1926, t. 4, z. 2.

Sławiński W., *Przyczynek do znajomości flory okolic Wilna*, cz. 1, Wilno 1922.

Stawiak-Ososińska M., *Kształcenie akuszerek w Wilnie w czasach Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego i Szkoły Głównej Litewskiej (1780–1803)*, „Rocznik Andragogiczny" 2015, t. 22.

Strojnowski J., *Matusewicz Andrzej*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 20, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.

Tarkowski R., *Nowe materiały dotyczące podróży naukowej przyrodnika francuskiego J.É. Guettarda do Polski (1760–1762)*, „Przegląd Geologiczny" 2005, vol. 53, nr 1.

Wołkowicz S., Wołkowicz K., *Geological cartography in Poland in the 19th century*, „Geological Quarterly" 2014, vol. 58, nr 3, https://www.researchgate.net/publication/273445484_Geological_cartography_in_Poland_in_the_19th_century/figures?lo=1 [dostęp: 4.11.2019].

Bożena Czerwińska-Górz
Joanna Muszyńska
Szkoła Podstawowa nr 82, Wrocław

Miejsce i przestrzeń w edukacji na przykładzie działań w Szkole Podstawowej nr 82 we Wrocławiu

Place and space in education on the example of the activities taken by Primary School no. 82 in Wrocław

The article shows the meaning of place and space in the education process of children and youths. These issues can be perceived in many different ways, including, among others, as living and learning space of a youth. The text describes the process of core curriculum implementation and introducing culture through widely understood classes outside school buildings. What a child experiences and learns in an unconventional way has a huge influence on him or her and enables them easier acquisition of curriculum content. At the same time it helps to shape a child's cultural identity as well as develop interests and abilities. It also gives a teacher the possibility of a closer contact with a student and enables to discover their individual predispositions.

Keywords: place, space, education, core curriculum, primary school, cultural education

Zainteresowanie miejscem i przestrzenią przypada na początek XX w. Badaczy interesowały wówczas głównie zagadnienia związane z wytwarzaniem i użytkowaniem przestrzeni, jej rozumieniem, zawłaszczaniem[1]. Pojawiły się różne sposoby interpretacji przestrzeni i miejsca. Z badań Marty Kubiszyn wynika, że przestrzeń i miejsce okazują się bezpośrednio powiązane i dają wytyczne do zrozumienia dzisiejszego świata. Są „[…] pierwotnym tekstem, poprzez który dokonują się procesy edukacyj-

1 M. Kubiszyn., *Miejsce, pamięć, obecność- edukacja środowiskowa*, „Scriptores" 2005, nr 29 , z. 22, s. 159.

ne, przekazywana jest pamięć, tradycja oraz wartości kulturowe"[2]. Do opisywania różnych procesów społecznych i kulturowych często używa się słów kluczy, którymi w tym przypadku są pojęcia – miejsce i przestrzeń[3]. Badacze specjalizujący się w psychologii środowiska, koncentrują się na doświadczaniu miejsca w kontekście kształtowania struktur tożsamościowych. Ich zdaniem, w rozwijaniu osobowości sprzyja świadomość osadzenia w miejscu[4].

Zagadnienie miejsca wiąże się ściśle z tożsamością człowieka. *Region* to słowo bliskie pojęciu miejsca.

> Region ma więc znaczenie fizyczne – terytorialne, administracyjne i symboliczne – buduje więzi społeczne i wzory interakcji. Odpowiednio do tego regionalizm wiąże się z „ojcowizną", „krajowością", „małą ojczyzną" – pojęciami, w których wyraża się obszar zawsze mniejszy niż „ojczyzna narodowa" czy „państwo", lecz równie silnie nacechowany emocjonalnie[5].

Miejsce i przestrzeń stają się dla nas bardzo ważne dlatego, że bycie w świecie jest umiejscowione. Nasza szkoła znajduje się we Wrocławiu, a to miasto daje możliwość realizacji wielu działań edukacyjnych. Stolica Dolnego Śląska zachęca do aktywności i otwiera na różne wyzwania. Każda pedagogika realizuje się w pewnych miejscach. Kiedy przyjrzymy się działaniom pedagogiczno-społecznym, zauważamy, że miasto generuje liczne projekty edukacyjne.

Od 2014 r. funkcjonuje we Wrocławiu projekt „Szkoła w Mieście". Różne instytucje kultury udostępniają swoją przestrzeń uczniom wrocławskich szkół i przedszkoli. Nasza szkoła od początku działania projektu systematycznie uczestniczy w różnorodnych zajęciach, m.in. artystycznych, historycznych, sportowych. Bezpośrednie zajęcia w przestrzeni miejskiej, np. w muzeach, pozwalają na zwiększenie aktywności dzieci, ich mobilizację i żywy kontakt z historią, sztuką czy literaturą, filmem i teatrem. Szeroko pojęte lekcje warsztatowe dają możliwość bezpośredniego doświadczania i eksperymentowania, jak również dochodzenia do samodzielnych wniosków. W ten sposób zdobywana wiedza jest łatwiej przyswajana oraz utrwalana. Praktyczne działania uruchamiają wiele zmysłów, dzięki czemu stają się atrakcyjną formą edukacji. Otwarcie przestrzeni miejskiej dla uczniów umożliwia realizację podstawy programowej w niestandardowy sposób. Przykładowo: podczas spacerów po Ostro-

2 *Ibidem*, s. 162.

3 *Ibidem*, s. 160.

4 *Pedagogika miejsc*a, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 25.

5 I. Copik, *Pedagogika miejsca- kultura lokalna a kształtowanie tożsamości współczesnego człowieka*, [w:] „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika" 2013, t. 22, s. 184.

wie Tumskim możemy poznać architekturę i sztukę romańską oraz gotycką, poszerzyć wiedzę z zakresu literatury i filmu, ponieważ wiele ekranizacji umiejscowiono w tym miejscu, począwszy od scen kultowego serialu „Stawka większa niż życie", po współczesne kadry z filmowej biografii Eugeniusza Bodo. Uzupełnieniem spaceru mogą być „Lekcje w kinie", w czasie których ich uczestnicy poznają m.in. gatunki filmowe i strukturę filmu.

Przestrzeń edukacyjną tworzą nie tylko mała ojczyzna, lecz także cały kraj oraz historyczne tereny należące do II Rzeczypospolitej. We Wrocławiu znajduje się wiele biur poselskich, z którymi współpraca umożliwia zarówno edukację w Sejmiku Województwa Dolnośląskiego, jak i zwiedzanie Sejmu RP oraz spotkania z parlamentarzystami. Wyjazd do Warszawy, oprócz kontaktu z najwyższymi organami władzy ustawodawczej w państwie, pozwala na realizację treści programowych związanych z historią Warszawy, poznanie jej zabytków, muzeów i instytucji oświatowo-kulturalnych. Ta forma edukacyjna jest bardzo efektywna i atrakcyjna dla uczniów. Dzieci poszerzają swoją wiedzę i podnoszą kompetencje, które umożliwiają im udział w licznych konkursach przedmiotowych, bazujących na wiedzy wykraczającej poza program nauczania. Bycie laureatem konkursu otwiera kolejne drzwi i kolejny obszar edukacyjny, chociażby możliwość udziału w projekcie międzynarodowym „Mosty pamięci". Wyjazd na Litwę czy Ukrainę wraz z przedstawicielami różnych grup społecznych i organizacji z Dolnego Śląska oraz władzami województwa jest nobilitujący dla młodego człowieka i nauczycieli, opiekunów konkursów. Nauczyciele, młodzież i przedstawiciele środowisk kombatanckich z Dolnego Śląska wzięli udział w edukacyjnym projekcie „150. rocznica urodzin Marszałka Józefa Piłsudskiego". Wyjazd na Litwę był nagrodą Wojewody Dolnośląskiego Pawła Hreniaka. Ten projekt stał się punktem wyjścia do szerokiej refleksji nad polskimi losami. Uczniowie mogli spotkać się z przedstawicielami środowisk kombatanckich. Druga część projektu „Mosty pamięci" odbyła się na Ukrainie. Odwiedziliśmy miejsca związane z historią Polski: dotarliśmy aż do Krzemieńca, zapaliliśmy znicze na cmentarzu Orląt Lwowskich na Łyczakowie, zadumaliśmy się nad miejscem kaźni polskiej inteligencji we Lwowie. Wyjazdy zaowocowały indywidualną współpracą uczniów z Towarzystwem Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich oraz kolejnymi wyprawami młodzieży na Kresy.

Projekt miejski „Edukacja w miejscach pamięci" promuje tolerancję międzykulturową oraz zdobywanie wiedzy w miejscach ważnych dla kultury i historii. W ramach realizacji polityki otwartości miasta dzieci mogą zwiedzić świątynie różnych wyznań, czyli Dzielnicę Czterech Świątyń, a przy tym korzystać z oferty zajęć i warsztatów proponowanej przez Kościoły i związki wyznaniowe. Te miejsca przyjmują dzieci i młodzież w swoich przestrzeniach, a tym samym umożliwiają im poznanie meczetu, cerkwi, synagogi, zboru od środka. Bezpośrednie uczestnictwo w zajęciach przekłada się na możliwość zadawania pytań i uzyskiwania na nie odpowiedzi. Nie-

kiedy warsztaty odbywają się w przestrzeni szkolnej. Nasza szkoła gościła edukatorów z Muzułmańskiego Centrum Kulturalno-Oświatowego. Uczniowie mieli możliwość poznania specyfiki kultury, zwyczajów, tradycji islamu, atrakcją było również oglądanie i przymierzenie regionalnych strojów oraz skosztowanie przysmaków kuchni orientalnej. Cykl lekcji uzmysłowił, że wszyscy mamy równe prawa, a odmienne tradycje wzbogacają nasze doświadczanie świata. Dał impuls do kształtowania postaw otwartości.

Drzwi naszym uczniom otworzyły również partnerskie uczelnie – Uniwersytet Wrocławski i Dolnośląska Szkoła Wyższa. Dzięki tej współpracy możemy uczestniczyć w różnego rodzaju wydarzeniach, np. konferencjach ogólnopolskich i międzynarodowych. Grupa uczniów brała udział w Ogólnopolskim VI Kongresie Mediewistów Polskich pt. „Średniowiecze – historia żywa". W ramach kongresu zorganizowano warsztat edukacyjny z czynnym udziałem naszych uczniów i nauczycieli nt. zabaw i zabawek średniowiecznych w edukacji i terapii współczesnej. Uczniowie bardzo aktywnie brali udział w grach i zabawach, a przy okazji dowiadywali się więcej o średniowieczu. Inny przykład stanowi możliwość uczestniczenia w bardzo ciekawych wykładach w ramach Dolnośląskiej Akademii Dzieci w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, np. na temat zagrożeń współczesnego świata. Uczniowie z naszej szkoły są zarówno uczestnikami, jak i moderatorami zajęć. Wykład prowadził młody ekspert, a słuchało go z dużym zainteresowaniem 300 uczniów z wrocławskich szkół. Bardzo ciekawa była również forma podsumowania – chętni uczniowie przeprowadzali segregację odpadów i rozwiązywali quiz. Współpraca z wyższymi uczelniami umożliwia nauczycielom „wyjście" z przestrzeni szkolnej, nawiązanie nowych kontaktów, wymianę doświadczeń z pracownikami akademickimi oraz aktywny udział w konferencjach organizowanych przez te instytucje.

Kolejną dziedzinę stanowi edukacja w zakresie prawa. W tym obszarze, dzięki współpracy z różnymi instytucjami państwowymi, poznajemy tajniki prawa, nasze przywileje i obowiązki. W te działania chętnie włączają się rodzice uczniów, związani na co dzień z zawodami prawniczymi. Podczas spotkań, oprócz zagadnień z prawa karnego, np. inscenizacji przykładowych rozpraw sądowych, przedstawiane są dzieciom przepisy regulujące ich pracę jako wolontariuszy. Uczniowie zadają wiele pytań w tym zakresie, ponieważ podejmują liczne działania i akcje na rzecz potrzebujących. Wolontariusze wchodzą w przestrzeń niedostępną w warunkach szkolnych: przenoszą się do instytucji edukujących bądź opiekujących się osobami np. ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością intelektualną czy ruchową. Te spotkania uwrażliwiają na potrzeby drugiego człowieka, uczą cierpliwości, systematyczności i odpowiedzialności za drugiego, „słabszego" człowieka. Zaznajomienie się z przestrzenią domu dla bezdomnych mężczyzn czy szkoły dla dzieci niepełnosprawnych oswaja z innym wymiarem miejsca edukacji i różnorodnymi jej formami.

Na kolejną przestrzeń, w którą wchodzą młodzi wolontariusze, składają się Klub Seniora oraz Rada Osiedla. Międzypokoleniowe spotkania z osobami starszymi są okazją do integracji, sprawiają, że młodzi ludzie czują się potrzebni i doceniani. Jednocześnie seniorzy, często osoby samotne, mają możliwość kontaktu z młodzieżą, która chętnie słucha ich ciekawych opowieści z przeszłości.

Na przykładzie działań podjętych we wrocławskiej Szkole Podstawowej nr 82 przedstawiłyśmy znaczenie miejsca i przestrzeni w procesie edukacji dzieci i młodzieży. Poruszane zagadnienia można postrzegać na wiele sposobów, w tym – jako przestrzeń życia i uczenia się młodego człowieka. Interpretowałyśmy proces realizacji podstawy programowej w klasach IV–VIII oraz wprowadzanie w kulturę poprzez uczestnictwo w szeroko rozumianych lekcjach poza murami placówki. Z analizy naszych działań wynika, że miejsce i przestrzeń odgrywa kluczową rolę w edukacji. Dziecko doświadcza i uczy się w nieszablonowy sposób, co wywiera na nie duży wpływ i umożliwia łatwiejsze przyswajanie treści programowych. Jednocześnie przyczynia się do kształtowania tożsamości kulturowej uczniów, rozwijania ich zainteresowań i zdolności, natomiast nauczycielowi daje możliwość bliższego kontaktu z uczniem i wychwycenia predyspozycji indywidualnych.

Bibliografia

Copik I., *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie tożsamości współczesnego człowieka*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika" 2013, t. 22.

Kubiszyn M., *Miejsce, pamięć, obecność – edukacja środowiskowa*, „Scriptores" 2005, nr 29, z. 22.

Pedagogika miejsca, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

Andrzej Ładyżyński
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000 0001 7455 4223

Znaczenie miejsca w terapii i poradnictwie

The Significance of Place in Therapy and Counselling

Location where the therapy is being held constitutes a substantial, however not fully appreciated and specific factor determining the effectiveness of the process. Organization of the room in therapy depends on the therapist's theoretical approach as well on the type of patients (individual, couple, married couple, group, adults, teenagers or children). A signboard or lack of it can be of significance as well as location of the office. The character of the therapy room depends on its organizator. Institutional offices bear more substantial marks of official character whereas the private rooms are more often arranged more tastefully. It can be noticed that room's arrangement and its decor resembles that of one's own house.

Keywords: counselling, therapy, place, space

Kształtowanie się relacji terapeutycznej i efektywność terapii zależą od kilku czynników. Są nimi: postawa terapeuty, jego wiedza i umiejętności, koncepcje teoretyczne, na których opiera on swoje działania. Renata Kleszcz-Szczyrba ujmuje je w dwie grupy czynników: specyficzne i niespecyficzne. Do pierwszej kategorii należą: podejście teoretyczne, doświadczenie zawodowe terapeuty, własna terapia, praca pod superwizją oraz osobowość. Do czynników niespecyficznych autorka zalicza: zmienne demograficzne, gospodarowanie czasem, wydarzenia w życiu osobistym terapeuty, sposób prezentacji i autoprezentacji terapeuty, inne nieokreślone czynniki, a także organizację przestrzeni terapeutycznej[1]. W praktyce ostatniemu z wymienionych czynników poświęca się w opracowaniach stosunkowo mało uwagi. A dla każdego człowieka

1 R. Kleszcz-Szczyrba, *„Pomagać sobą". Rozważania na temat czynników niespecyficznych w psychoterapii związanych z osobą psychoterapeuty*, „Psychoterapia" 2010, nr 4, s. 63–65.

miejsce ma znaczenie pierwszorzędne. Przecież bardzo starannie dobiera się i tworzy miejsca zamieszkania, kreuje przestrzeń, w której się pracuje i odpoczywa. Nawet miejsca spotkań towarzyskich muszą spełniać określone wymagania. A zatem istotne okazuje się również miejsce, w którym odbywa się poradnictwo i terapia.

Problematyką miejsca i przestrzeni zajmuje się kilka dyscyplin naukowych: architektura i urbanistyka, psychologia środowiskowa, geografia humanistyczna, pedagogika. W mniejszym stopniu podejmują ją praktycy oraz teoretycy poradnictwa oraz psychoterapii. W pracy nad niniejszym tekstem wykorzystałem rozproszoną, nieliczną literaturę przedmiotu oraz odniosłem się do osobistych doświadczeń pracy z rodzinami oraz pacjentami indywidualnymi.

Próba dookreślenia miejsca

Klasyk Yi-Fu Tuan mówi, że: „miejscem jest jakikolwiek stały przedmiot, który przyciąga naszą uwagę”[2]. Miejsce to „zapełniona przestrzeń”, a także „część przestrzeni, w której się przebywa lub która czemuś służy”. W przestrzeni coś się zawiera. Przestrzeń coś wypełnia, a przebywanie w niej nadaje jej osobiste i kulturowe znaczenie[3]. Do miejsca można się przywiązać, można się z nim identyfikować, doświadczać go, zależeć od miejsca, mieć jego poczucie, być w nim osadzonym, zakorzenionym, można je przywłaszczyć, mieć poczucie przynależności, czy też być zadowolonym z miejsca[4].

Maria Lewicka, powołująca się na geografa Johna Agnew, wymienia trzy podstawowe aspekty miejsca. Pierwszym jest lokalizacja, określana za pomocą obiektywnych współrzędnych na powierzchni ziemi. Drugi stanowi materialny kształt miejsca, charakteryzujący się konkretną formą tworzącą miejsce. Trzeci aspekt to znaczenie miejsca, odzwierciedlone przez subiektywny i emocjonalny stosunek człowieka do określonego punktu w przestrzeni. *Miejsce* to zatem „znacząca lokalizacja”. Jednak aby stała się miejscem, musi zdobyć znaczenie emocjonalne, emotywne, musi stać się dla człowieka ważne[5].

Przestrzeń, której człowiek nadaje wartość i która staje się miejscem, jest rozpoznawana za pomocą zmysłów. Pomagają w tym receptory przestrzenne: oczy, uszy

2 Y.F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987, s. 204.

3 M. Lewicka, *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012, s. 11.

4 *Ibidem*, s. 105.

5 J. Agnew, *Place and politics: the geografical mediation and society*, Boston 1987. Cyt. za: M. Lewicka, *Psychologia miejsca…*, s. 31.

i nos. Człowiek poznaje przestrzeń również za pomocą dotyku[6]. Yi-Fu Tuan uważa, że zmysł wzroku dominuje i organizacja ludzkiej przestrzeni zależy prawie wyłącznie od niego. Mniejszą rangę nadaje innym zmysłom, które rozszerzają i wzbogacają przestrzeń wizualną[7].

Maria Mendel twierdzi, że: „Miejsce jest zawsze znaczące. Wszystko ma bowiem miejsce. Gdzieś toczą się wydarzenia, gdzieś układają się sensy, za których pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość, a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym, lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem"[8].

Według Yi-Fu Tuana: „*Przestrzeń* i *miejsce* są to słowa zwykłe, określające powszechne doświadczenia". Autor zastanawia się, czym jest miejsce i co tworzy jego *tożsamość*?[9].

> W doświadczeniu znaczenie przestrzeni nakłada się często na znaczenie miejsca. „Przestrzeń" jest bardziej abstrakcyjna niż „miejsce". To co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości. [...] Dla definicji pojęcia „przestrzeń" i „miejsce" potrzebują siebie nawzajem. Bezpieczeństwo i stabilność miejsca zwraca naszą uwagę na otwartość, wielkość, grozę przestrzeni – i na odwrót. Co więcej, kojarząc przestrzeń z ruchem, odczuwamy miejsce jako pauzę: każde zatrzymanie w ruchu umożliwia przekształcenie sytuacji (położenia) w miejsce[10].

Miejsce jako przestrzeń spotkań psychoterapeutycznych

Miejsce – samo w sobie – ma wymiar edukacyjny[11]. Pedagogia gabinetu terapeutycznego wynika nie tylko z jego przestrzennego usytuowania, lecz także z tego, co w jego przestrzeni się dzieje. To miejsce dialogu, wydobywania i ujawniania uczuć, uruchamiania i prowadzenia procesu zmian, (symbolika dramatu greckiego). Miejsce stanowi przestrzeń doświadczania świata umożliwiającą konstruowanie tożsamości[12].

6 E. Hall, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 2009, s. 79.

7 Y.F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce…*, s. 28.

8 M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. *idem*, Wrocław 2006, s. 21.

9 Y.F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce…*, s. 13–14.

10 *Ibidem*, s. 16.

11 M. Mendel, *Pedagogika miejsca…*, s. 32.

12 A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 39.

O organizacji i wykorzystaniu miejsca w procesie terapeutycznym decyduje w dużym stopniu orientacja teoretyczna psychoterapeuty. Decyzję o tym, jak ma wyglądać wnętrze, podejmuje prowadzący spotkania. Uwzględnia kontekst organizacyjny oraz terapeutyczny. Podstawowe skojarzenie z miejscem i terapią wiedzie myśl ku klasycznej psychoanalizie, gdzie pacjent leży na kozetce, a terapeuta jest usadowiony w fotelu. Przebywają razem w jednym pomieszczeniu, ale w innych pozycjach i bez bezpośredniego kontaktu wzrokowego. Współcześnie terapeuta psychoanalityczny z pacjentem będzie raczej siedział. Dla terapii analitycznych charakterystyczne okazują się wszakże stałość i neutralność[13]. Z kolei terapeuta z nurtu *gestalt* zaprosi do działania, psychodramatysta – do tworzenia, odtwarzania ról czy do ich zamiany.

Z miejscem poradnictwa i terapii, jak z każdym innym znaczącym miejscem, wiążą się rytuały. Gdy człowiek znajduje się w określonej przestrzeni, powinien się adekwatnie zachowywać. Przykładowo: do miejsca można zaprosić, prowadzić, otwierać drzwi, przepuszczać przez drzwi, stać dopóki gość nie usiądzie, mężczyzna może czekać, aż kobieta zajmie miejsce. Miejsce się tworzy, organizuje.

To, czy terapia jest prowadzona w instytucji czy w gabinecie prywatnym, decyduje o zróżnicowaniu miejsca. W instytucji terapeuci są zdani na zarządzających placówkami i na uwarunkowania wynikające ze specyfiki pracy ośrodków. Jedno popołudnie pracuję w miejscu, które już w nazwie zawiera człon „centrum psychiatrii". Ta „etykieta" bardzo (do)określa to miejsce. I może stygmatyzować, przestraszać. Miejsce w konsekwencji może już samym szyldem onieśmielać czy zawstydzać. Zdarzało mi się tam spotykać osoby znane mi z różnych środowisk, dla których kontakt w placówce – choćby przelotny – był niezręczny, krępujący. Niekiedy interlokutorzy, niepytani, próbowali „wytłumaczyć się" z obecności w ośrodku psychiatrycznym.

Nieco inaczej jest w gabinetach prywatnych, które dysponują szyldem, źródłem informacji stanowiącym równocześnie element reklamowy. W jednym ze znanych mi dobrze miejsc na budynku i na drzwiach prowadzących do pomieszczeń, w których znajdują się gabinety, pacjentów wita przyjazne hasło „Empatia"[14]. I ono również jest informacją budzącą ciekawość.

Oczywiście kwestia szyldu lub jego braku uruchamia w środowisku terapeutycznym dyskusję toczącą się w obszarze między myśleniem, że pacjent ma prawo do całkowitej dyskrecji oraz anonimowości, a filozofią wspierającą nurt otwartości, zmierzającej do tworzenia się kultury terapeutycznej, tak aby uczestnictwo w psychoterapii było postrzegane nie jako coś wstydliwego i godnego ukrycia, ale jako proces sprzyjający rozwojowi i naturalny.

13 R. Kleszcz-Szczyrba, *„Pomagać sobą"…*, s. 67.

14 Wobec osób korzystających z pomocy terapeutów i poradnictwa używam słowa *pacjent*, wychodząc z założenia, że zarówno w poradnictwie, a zwłaszcza w terapii, mamy do czynienia z osobą cierpiącą.

Usytuowanie przestrzenne gabinetu terapeutycznego to niezwykle istotny czynnik. Psychoterapia słusznie kojarzy się z intymnością. I powinna ją zapewnić pacjentowi. Jak już powiedziano, w instytucji miejsce terapii jest oznaczone i uwarunkowane organizacyjnymi uwarunkowaniami podmiotu prowadzącego działalność. W obszarze działalności prywatnej terapeuci dbają, żeby miejsce przyjęć było nacechowane elementami domowymi. To ważne, ponieważ dom jest traktowany jako miejsce prototypowe[15]. Często już w holu są to wygodne krzesła czy fotele, wybiera się rozproszone, punktowe światło. W pomieszczeniu znajduje się niekiedy odtwarzacz muzyki albo radioodbiornik, tłumiący ewentualne dźwięki pochodzące z gabinetów. „Gabinet terapeuty powinien być względnie przytulny, odgrodzony od hałasu i innych dźwięków. Bodźce z zewnątrz zakłócają spokój i odwracają uwagę pacjenta. Są pacjenci, którzy odbierają hałas jako formę inwazji psychicznej. Pomieszczenie musi dawać poczucie bezpieczeństwa i pewnego komfortu"[16].

Wiele gabinetów prywatnych znajduje się w domach/mieszkaniach bez szyldu. I do takich właśnie miejsc też chętnie przychodzi część pacjentów. Pamiętam parę małżonków, z którymi spotykałem się późnym popołudniem w miejscu będącym takim całkiem dyskretnym gabinetem. Mężczyzna żartował sobie nawet, że wejście powinno być z innej strony niż wyjście, usytuowane tak, aby nie zdarzały się możliwości choćby przypadkowych spotkań z innymi pacjentami.

Jeden z dyskretnych gabinetów znajdujących się w centrum miasta stanowi kilkupokojowe mieszkanie zlokalizowane w starej, zniszczonej kamienicy. Pacjent wchodzi, na od lat niemalowaną, zaniedbaną nieco klatkę schodową z wiekowymi schodami i przez próg drzwi wkracza do bardzo eleganckiego holu i kilku prostych, ale starannie wykończonych oraz wyposażonych gabinetów. To zestawienie klatki schodowej i pomieszczeń dla pracy terapeutycznej jest nawet nieco kontrastujące.

Loklizacja gabinetu ma kolosalne znaczenie dla jakości spotkań terapeutycznych. Jedna z terapeutek, w poszukianiu miejsca na pracę z pacjentami, ulokowała się w przychodni NFZ. Spotkania odbywała tam popołudniami, gdy pacjentów do lekarzy POZ było już niewielu. Dość szybko zorientowała się jednak, że wybrana lokalizacja nie była optymalna. Klimat ośrodka zdrowia z łóżkiem, parawanem i umywalką budził oczywiste skojarzenia medyczne, co samo w sobie utrudniało budowanie relacji. Podczas pracy z parami słyszała, podobnie jak jej pacjenci, płacz dzieci znajdujących się na korytarzu. To budziło dodatkowe emocje zarówno osób przychodzących po pomoc, jak i samej prowadzącej spotkania. Terapeutka została, w jakimś sensie, ofiarą determinizmu architektonicznego oraz organizacyjnego. Miała bardzo małe możliwości przeorganizowania przestrzeni, żeby

15 M. Lewicka, *Psychologia miejsca…*, s. 47.

16 J. Kubitsky, *Vademecum psychoterapeuty*, Warszawa 2008, s. 32–33.

z gabinetu medycznego przeobrazić ją w przytulne miejsce zwiększające poczucie bezpieczeństwa. Wiesław Sikorski, z myślą o własnym doświadczeniu pracy z pacjentami, stwierdza: „znacznie łatwiej przychodziło moim pacjentom uzewnętrzniać swoje problemy dzięki przeniesieniu gabinetu z ruchliwej i gwarnej dzielnicy do bardziej spokojnej i cichej”[17].

Gabinety psychoterapeutyczne mają swoje cechy specyficzne, swoje przestrzenne właściwości. Gdy gabinetów jest kilka, są one niekiedy dyskretnie albo nawet wyraźnie ponumerowane. Poszczególnym pokojom można nadać nazwy. Jeśli pomieszczenia mają charakter prywatny, często „imitują dom”. I wynika to z założenia, że dobre samopoczucie i atmosferę bliskości uzyska się poprzez „urządzenie gabinetu na wzór lokali mieszkalnych, a więc gromadząc meble i różne przedmioty, które znajdują się w mieszkaniach pacjentów”[18]. Aranżacja klimatu familiarności następuje poprzez użycie miękkich, wygodnych foteli, sof i kanap oraz ciepłego, rozproszonego światła. Na ścianach umieszcza się obrazy lub reprodukcje, na ogół o neutralnym charakterze. Choć mebli jest niewiele, to wśród nich znajdują się stolik, szafka z książkami. Terapeuci rodzinni, lecz nie tylko oni, chętnie korzystają w trakcie pracy z tablicy (flipchart). Na ścianie lub w przeszklonej witrynie terapeuci często umieszczają swoje certyfikaty. Na pacjenta korzystnie działają meble gustowne, podkreślone „dobrze zestawionymi kolorystycznie zasłonami, firanami i wykładziną dywanową. Zasadą powinno być unikanie zarówno mebli zbyt komfortowych, jak i mało wygodnych”[19].

Temu udomawianiu przestrzeni służy wykorzystanie „tkanki przyrodniczej”[20]. W jednym z gabinetów terapeutycznych w publicznej placówce NFZ znajduje się okazała zielona roślina w dużej donicy. Zajmuje znaczącą część pomieszczenia, równocześnie jednak tworzy klimat natury, w tym publicznym wnętrzu, zorganizowanym dość standardowo, a zatem – surowo. I ten gabinet, jako jeden z wielu w tym ośrodku, staje się na swój sposób wyjątkowy.

Niekiedy przestrzeń gabinetu może onieśmielać czy wywoływać dyskomfort. Dzieje się tak, gdy miejsce i wystrój pomieszczenia do prowadzenia terapii zasadniczo odbiegają od rzeczywistości życia pacjenta, przez co nie jest on w stanie dobrze się tam czuć. Nawet bardzo schludne i dość proste pomieszczenie placówki NFZ może bowiem tworzyć przestrzeń bardzo różniącą się od świata codzienności pacjenta. Zdarza się tak zwłaszcza w przypadkach osób z obszaru dysfunkcji/biedy, przychodzących na spotkania do eleganckich wnętrz gabinetu, różniących się znacznie od mieszkań pa-

17 W. Sikorski, *Komunikacja terapeutyczna. Relacja pozasłowna*, Kraków 2013, s. 182.

18 *Ibidem*, s. 183–184.

19 *Ibidem*, s. 182–183.

20 A. Baranowski, *Projektowanie zrównoważone w architekturze*, Gdańsk 1998, s. 40.

cjentów. Zdaniem W. Sikorskiego warto unikać wystroju zbyt oficjalnego, wystylizowanego oraz bezosobowego[21].

Gabinet terapeutyczny ma być miejscem spotkania i dialogu. Zatem powinien ten dialog ułatwiać i wspierać. W przeszłości psychoterapię nazywano leczeniem rozmową[22]. Gabinet jest miejscem wspólnym. Nie należy jedynie do terapeuty, ale – również do pacjenta. Obie strony powinny znaleźć w tej przestrzeni swoje osobiste miejsce. Przewaga terapeuty polega na tym, że on w większym stopniu określa topografię gabinetu oraz decyduje o usytuowaniu osób w przestrzeni. Zadaniem terapeuty jest jednak wyczucie, wybadanie potrzeb pacjenta oraz ich zaspokojenie. Często pacjenci korzystają z niepisanego prawa, aby wygodniej, bardziej zgodnie z potrzebami usytuować się w przestrzeni gabinetu: w tym przestawić fotel, zamienić się miejscami, przybliżyć, oddalić czy uwzględnić odstęp od innego członka rodziny. Wykazują zachowania terytorialne – kładą coś swojego na fotelach, krzesłach czy stolikach. „Pomieszczenie, w którym terapeuta pracuje, ma znaczenie dosłowne i przenośne. W sensie konkretnym jest to miejsce pracy, w sensie metaforycznym jest to forum psychiczne, przestrzeń duchowa"[23].

Nieco inaczej wykorzystuje się przestrzeń w pracy indywidualnej, a inaczej – w terapii z parami, rodziną czy grupą terapeutyczną. Interesujące jest to, w jaki sposób ustala się dystans między pacjentem a terapeutą. Z jednej strony – poszczególne nurty terapii wykształciły na ogół jakiś kanon. Z drugiej – psychoterapia rozwija się, zataczając coraz szersze kręgi: od pacjentów indywidualnych, poprzez rodziny, aż do grup. Powoduje to zmiany w wykorzystywanych przestrzeniach. Następuje zwiększanie ich powierzchni, zachodzi zmiana ich funkcji. Stosuje się nowe usytuowania oraz wyposażenie, np. lustro weneckie terapii systemowej[24]. Uważa się, że „dla właściwego kształtowania procesu terapeutycznego duże znaczenie ma optymalny dystans między terapeutą a pacjentem"[25]. Praca z pacjentem indywidualnym wymaga kontaktu w dystansie społecznym. Podobnie wygląda praca z parą oraz rodziną. Gdy pracujemy z rodziną „pomieszczenie powinno być na tyle obszerne, aby każdy członek dużej rodziny mógł wybrać sobie miejsce w odpowiedniej odległości od innych osób – takiej, która zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa"[26].

21 W. Sikorski, *Komunikacja terapeutyczna…*, s. 184.

22 J. Kubitsky, *Vademecum psychoterapeuty…*, s. 32.

23 *Ibidem*, s. 32.

24 R. Kleszcz-Szczyrba, *„Pomagać sobą"…*, s. 67.

25 *Ibidem*, s. 66.

26 H. Steirlin, I. Rucker-Emden, M. Wetzel, M. Wirshing, *Pierwszy wywiad z rodziną*, Gdańsk 1999, s. 69.

Praca z grupą wymaga dystansu społecznego oraz publicznego. Gdy pacjentów jest więcej, ważne okazuje się, gdzie siadają, w jakiej konfiguracji się sytuują. Terapeuci rejestrują to, zauważają, czy podczas kolejnych spotkań następują zamiany miejsc, czy dochodzi do zmiany pozycji ciała. W ujęciu systemowym zapisują tę dynamikę i rozmawiają o niej z pacjentami. „Komunikacyjna funkcja otoczenia daje nowe możliwości diagnostyczne i terapeutyczne"[27].

Zawsze jest jakiś konkretny czas potrzebny na wytworzenie się przywiązania do miejsca. Każdy ma inną miarę tego czasu. W rzeczywistości trudno określić, ile powinno go być[28]. „Wytworzenie się przywiązania do miejsca zajmuje sporo czasu, przy czym jednak intensywność doświadczania znaczy więcej niż jego zwykła długotrwałość"[29]. Miejsce prowadzenia spotkań terapeutycznych z pewnością jest nasączone ogromną intensywnością przeżyć. Niech egzemplifikacją omawianego zjawiska będzie zachowanie pacjenta po pierwszym spotkaniu terapeutycznym. Jak silne emocje musiały mu towarzyszyć, skoro gdy już wyszedł z gabinetu usytuowanego na parterze, zamiast skierować się do drzwi wejściowych, szybkim krokiem zszedł na poziom piwnicy i dopiero wtedy zorientował się, gdzie się znalazł.

Miejsce znane i rozpoznane pozwala się czuć dobrze. Początkowo w terapii miejsce jest obce. Z upływem czasu staje się czymś bardziej rozpoznawanym i bezpiecznym. Jeden z moich pacjentów traktujących spotkania terapeutyczne jako coś od wielu lat znanego, użytecznego i naturalnego, bardziej jako przyjacielską pogawędkę i działanie prorozwojowe niż pracę przynoszącą ulgę w cierpieniu, przychodzi, zdecydowanym ruchem zajmuje miejsce i mówi: „Dobrze tu usiąść". To znaczy, że to miejsce należy już do niego. I dzieje się tak, mimo że tematy wnoszone i dyskutowane nie zawsze są dla pacjenta przyjemne. Jednak miejsce jest dla pacjenta „dobre". Oczywiście, miejsce może kojarzyć się również źle. Inna z moich pacjentek sygnalizuje, że miejsce terapii jest niewłaściwe, ponieważ znajduje się zbyt blisko szpitala, w którym kobieta kilka lat wcześniej utraciła dziecko.

Miejsce terapii stanowi ważny temat w relacji terapeutycznej. Terapeuci zaciekawiają się sposobem wykorzystania miejsca przez pacjentów, a ci często rejestrują oraz komentują choćby drobne zmiany w przestrzeni gabinetu. Rzadko zdarza się, aby nie skomentowali nowego mebla, dywanu, obrazu czy innej zmiany wystroju. Z miejscem terapii, jak z każdym innym znaczącym miejscem, wiążą się rytuały. Pacjenci stosują znaczniki terytorialne – kładą w określonych miejscach torebki czy wierzchnie okrycia. Zaznaczają teren i odgradzają się od siebie. Dzieci i młodzież potrafią się oddzielić, a nawet ukryć za krzesłem, fotelem czy tablicą.

27 R. Kleszcz-Szczyrba, *„Pomagać sobą"…*, s. 66.

28 Y.F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce…*, s. 251.

29 *Ibidem*, s. 246.

Gdy pacjentami są dzieci i młodzież, gabinet może, a nawet powinien, pełnić dodatkowe funkcje. „Z młodszymi pacjentami (małymi dziećmi) najlepiej prowadzić terapię w pokoju zabaw, lub przynajmniej w pomieszczeniu pełnym różnych zabawek i wyposażonym w materiały do malowania i rysowania”[30]. Zabawki powinny być w miejscu łatwo dostępnym[31]. Pacjent i terapeuta mogą w naturalny sposób znaleźć się w bliższym dystansie (osobniczym 0,45 – 1,2 m). Dzieci a także młodzież, nie potrafią być osobami umocowanymi w jednym miejscu. Korzystają więc z przestrzeni w sposób dynamiczny: ruszają się, badają wnętrze i jego wyposażenie, bawią się, rysują.

Istotne znaczenie mają przedmioty. Kilkuletni pacjent przychodzący na spotkania rodzinne ze swoimi rodzicami nie rozmawiał ze terapeutą. Ten do pokoju zaczął przynosić zabawkę, maskotkę, małą małpkę. Pacjent wciąż nie rozmawiał z terapeutą, ale z małpką podjął dialog.

Jeden z terapeutów, miłośnik gier, nie tylko wykorzystuje gabinet do ich kolekcjonowania, lecz także podczas pracy z uzależnionymi nastolatkami stara się dostosować i wykorzystać gry do aktualnego problemu i grać z pacjentami, aby pokazać zasoby gry i w konsekwencji – również potencjały pacjenta. Opisał to w jednym ze swych tekstów: „Pomysł zastosowania gier jako odbicia rzeczywistych problemów pochodzi już ze starożytności”[32]. Pozwala budować relację terapeutyczną, pomaga stawiać diagnozę, pracować nad motywacją do pozyskiwania zasobów, pracować w zakresie emocji, w obszarze wychowania, czy prezentować alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego.

Miejsce terapii to nie zawsze gabinet. Od kilku lat pracuję z jedną rodziną, z którą częściej niż w budynku przebywam na świeżym powietrzu. Spacerujemy, rozmawiamy, korzystamy z placu zabaw, gramy w piłkę, a zdarzyło się nam nawet świętować urodziny dzieci na ławce w okolicznym skwerku. Dla tej rodziny zmiana miejsca spotkań okazała się rozwiązaniem niezwykle korzystnym. Tych spotkań nie można określić w pełni mianem terapii. Stanowią one raczej formę zajęć psycho-edukacyjnych. W ich trakcie dochodzi do modelowania postaw rodzicielskich oraz do kształtowania nowych umiejętności społecznych u dzieci. One same wyprowadzone poza ciasną przestrzeń gabinetu, mają więcej szans na ekspresję, nie przeżywają tak dużego napięcia, związanego ze spotkaniami.

30 W. Sikorski, *Komunikacja terapeutyczna…*, s. 183.

31 H. Steirlin i in., *Pierwszy wywiad…*, s. 70.

32 M. Kotala, *Zastosowanie gier planszowych w profilaktyce i terapii uzależnień dzieci i młodzieży*, [w:] *Rodzina – wsparcie i pomoc*, red. M. Parzyszek, M. Smorańska, Lublin 2017, s. 195.

Zakończenie

Znaczenie miejsca stanowi temat budzący zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Odnosi się to również do poradnictwa i terapii. Te ważne procesy pomagania odbywają się w konkretnej przestrzeni, której aranżacja wpływa na jakość samej pomocy. Wybór i organizacja miejsca mają kolosalne znaczenie dla przebiegu poradnictwa oraz terapii. Sposób organizacji przestrzeni zależy w dużym stopniu od tego, kto prowadzi działalność: czy jest to instytucja, czy też działalność prywatna. Znacząca jest również orientacja teoretyczna doradcy czy terapeuty. Istotne jest to, czy pomaga się jednostce, parze, rodzinie czy grupie pacjentów. Zwraca uwagę fakt, że współczesne gabinety terapeutyczne mają bardzo często charakter domowy, imitują klimat tworzący poczucie bezpieczeństwa.

Bibliografia

Agnew J., *Place and politics: the geografical mediation od stare and society*, Boston 1987.

Baranowski A., *Projektowanie zrównoważone w architekturze*, Gdańsk 1998.

Hall E., *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 2009.

Kleszcz-Szczyrba R., *„Pomagać sobą". Rozważania na temat czynników niespecyficznych w psychoterapii związanych z osobą psychoterapeuty*, „Psychoterapia" 2010, nr 4.

Kotala M., *Zastosowanie gier planszowych w profilaktyce i terapii uzależnień dzieci i młodzieży*, [w]: *Rodzina – wsparcie i pomoc*, red. M. Parzyszek, M. Smorańska, Lublin 2017.

Kubitsky J., *Vademecum psychoterapeuty*, Warszawa 2008.

Lewicka M., *Psychologia miejsca*, Warszawa 2012.

Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

Męczkowska A., *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2012.

Sikorski W., *Komunikacja terapeutyczna. Relacja pozasłowna*, Kraków 2013.

Steirlin H., Rucker-Emden I., Wetzel M., Wirshing M., *Pierwszy wywiad z rodziną*, Gdańsk 1999.

Tuan Y.F., *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.

ISBN 978-83-62618-60-6