

ALICJA LISIECKA

ORCID: 0000-0003-0080-6314

a.lisiecka@umcs.pl

*Nauczyciel szkoły powszechnej krzewicielem kultury estetycznej
(1918–1939)*

General Education Teacher as a Promoter of Aesthetic Culture (1918–1939)

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Lisiecka, A. (2021). Nauczyciel szkoły powszechnej krzewicielem kultury estetycznej (1918–1939). *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(3), 59–73. 10.17951/j.2021.34.3.59-73.

ABSTRAKT

Na skutek głębokich przemian społecznych, kulturowych i edukacyjnych, dokonanych na przełomie XIX i XX w., wychowanie estetyczne na stałe weszło w zakres ogólnego wykształcenia humanistycznego. Demokratyczne założenia polskiego szkolnictwa powszechnego uwzględniały potrzebę wprowadzenia uczniów objętych obowiązkiem szkolnym w krąg szeroko rozumianej kultury estetycznej. Wychowanie estetyczne przebiegało w dwóch wymiarach: indywidualnym (koncentrującym się wokół rozwoju osobowego ucznia) oraz społecznym (sprowadzającym się do podnoszenia poziomu kulturalnego członków społeczeństwa), a odpowiedzialność za jego realizację spoczęła przede wszystkim na nauczycielach. W celu poznania opinii nauczycieli na temat ich roli w procesie krzewienia kultury estetycznej w społeczeństwie autorka przeprowadziła kwerendę biblioteczną kilku czasopism, m.in. „Rysunek i Zajęcia Praktyczne”, „Śpiew w Szkole” i „Praca Ręczna w Szkole”, a także odwołuje się do wystąpień i publikacji uznanych pedagogów – ówczesnych autorytetów w zakresie rysunku, śpiewu i robót ręcznych, czyli zajęć zaliczanych do grupy tzw. przedmiotów artystycznych czy też artystyczno-technicznych, nauczanych w szkołach powszechnych w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

Słowa kluczowe: kultura estetyczna; wychowanie estetyczne; szkolnictwo powszechne; nauczyciel; dwudziestolecie międzywojenne

WPROWADZENIE

W odrodzonym po latach zaborów państwie polskim kwestie edukacyjne stanowiły punkt styku zagadnień politycznych, ideologicznych, społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych i filozoficznych (Zajac, 2007, s. 40). W tle wieloletniego procesu tworzenia struktur szkolnych toczyły się żywe dyskusje nad ostatecznym kształtem systemu oświaty. Niejednokrotnie postępowe postulaty, wytaczane m.in. przez nauczycielstwo (Wroczyński, 1987, s. 280), weryfikowała niełatwa rzeczywistość¹ (Krasuski, 1989, s. 177). Pomimo trudności dążenie do podniesienia poziomu cywilizacyjnego narodu było znamienne dla szkolnictwa okresu międzywojennego. Wprowadzony na mocy dekretu z dnia 7 lutego 1919 r. obowiązek szkolny, obejmujący wszystkie dzieci w wieku od 7 do 14 lat, stanowił milowy krok ku demokratyzacji życia społecznego. W zaistniałych warunkach potrzebą, która uwydatniła się w sposób szczególny, była konieczność znalezienia nowych dróg włączania uczniów wywodzących się ze środowisk dotąd zaniebanych w krąg kultury wyższej i sztuki. Na uznanie wychowania estetycznego za stały element wykształcenia ogólnego wpływ miały główne trendy przełomu wieków, w tym sejentyzm, historyzm, modernistyczna fascynacja sztuką, rozwój psychologii eksperymentalnej oraz pojawienie się progresywnych nurtów pedagogicznych (Dormus, 1998, s. 8). Co prawda, zagadnienia estetyczne znalazły się w programach szkół powszechnych, jednakże w obliczu bardziej istotnych problemów zostały zepchnięte na dalszy plan. Jak pisze Katarzyna Dormus (1998, s. 8): „W specyficznych warunkach polskich na plan pierwszy wysunął się czynnik patriotyczny, powodując, iż cała kwestia »wychowania estetycznego« stała się raczej problemem społeczno-pedagogicznym o silnym wydzwięku narodowym niż zagadnieniem czysto pedagogicznym, edukacyjnym”.

Wychowanie estetyczne – rozumiane zarówno jako przekazywanie wiedzy z zakresu historii i teorii sztuki, wzbudzanie wrażliwości na piękno (w najszerszym tego słowa znaczeniu), jak i kształcenie zmysłów, rozwijanie intelektu, a także umiejętności manualnych – przypisano przede wszystkim tzw. przedmiotom artystycznym (bądź artystyczno-technicznym), do których zaliczono rysunek, śpiew i roboty ręczne. Tak pojmowane wychowanie estetyczne przyjmowało dwa wymiary: indywidualny (rozwój osobowy ucznia) oraz społeczny, przejawiający się w podnoszeniu poziomu wykształcenia członków społeczeństwa i ich kultury poprzez zainteresowanie problemami sztuki, dbałość o estetykę otoczenia i przedmiotów codziennego użytku oraz otaczanie troską zabytków i relikwii przeszłości.

¹ W okresie całego dwudziestolecia międzywojennego państwo polskie zmagало się z licznymi problemami, m.in.: destabilizacją polityczną, kryzysami ekonomicznymi, brakiem doświadczenia w administrowaniu krajem, brakiem szkół i środków na ich odbudowę czy też wysokim poziomem analfabetyzmu w społeczeństwie. Ponadto oświatowa spuścizna zaborcza stanowiła mozaikę rozwiązań organizacyjnych i programowych, które wymagały natychmiastowego ujednoczenia.

W kształtowaniu estetycznej świadomości i wrażliwości młodego pokolenia niebagatelną rolę odgrywali nauczyciele. W realiach szkół powszechnych pełnili oni funkcję swoistych pośredników między dobrami kultury i wychowankami, a w dalszej kolejności między ich rodzinami i całym środowiskiem lokalnym.

W niniejszym opracowaniu rozważaniom poddano pozycję nauczyciela jako krzewiciela kultury estetycznej w wymiarze społecznym. Dla przyjętej w artykule perspektywy znaczące były opinie ówczesnych praktyków prezentowane na łamach wybranych czasopism specjalistycznych i autorskich publikacji. Zmarginalizowano natomiast kwestie programowe i metodyczne, które zostały omówione (w różnym zakresie i stopniu) m.in. przez Wiktora Ambroziewicza (1964), Sylwię Kozakowską (1986), Marię Przychodzińską-Kaciczak (1987), Wojciecha Kubiczka (1996), Katarzynę Dormus (1998), Annę Pękałą (2001), Annę Żukowską (2003), Violetę Przerembską (2008, 2013), Jarosława Domagałę (2009), Annę Boguszewską (2010), Mirosława Grusiewicza (2013) oraz Alicję Lisiecką (2017, 2018).

UPOWSZECHNIANIE KULTURY ESTETYCZNEJ W OPINII NAUCZYCIELI

Na początku rozważań nad podjętym problemem warto przedstawić, jak na potrzeby edukacji powszechniej definiowano kulturę estetyczną. Janina Mortkowiczowa – autorka jednego z pierwszych i nielicznych opracowań traktujących o wychowaniu estetycznym wydanych na początku XX w. – tak ujmowała kulturę estetyczną: „Poczucie piękna, wrażliwość na piękno, zdolność odczuwania i wzruszania się pięknem, postrzeganiem w przyrodzie i sztuce, sam i gust artystyczny stanowią kulturę estetyczną” (Mortkowiczowa, 1903, s. 1).

Inną definicję zaproponowała na łamach miesięcznika „Rysunek i Zajęcia Praktyczne” Leokadia Motel (1936/37, s. 224): „Pod mianem kultury estetycznej danego narodu rozumiemy jego literaturę, poezję, muzykę, malarstwo, rzeźbę, architekturę, teatr oraz poziom odczuwania i rozumienia powyższych arcydzieł przez ogół ludności”.

Jak wynika z powyższego, kultura estetyczna rozumiana była zarówno jako pewne intelektualne i psychiczne dyspozycje, jak i jako ogół dorobku kulturalnego narodu.

Włączenie wychowania estetycznego w kontekst ogólnego wykształcenia humanistycznego i społecznego w sposób pośredni obnażyło niski poziom kulturalny polskiego społeczeństwa, będący skutkiem samej struktury społecznej oraz konsekwencją wieloletnich wojen i niewoli.

Przypomnijmy sobie znane przedwojenne warunki naszego życia zbiorowego. Metody nauczania, stosowane w szkołach trzech zaborów, rozwijały przeważnie obojętność do przymusowo wszczepianej nam kultury najeźdźców. Nie wyobrażamy sobie, aby największy wielbiciel

piękna prowadził wycieczkę młodzieży w celu omówienia obcej dlań architektury. Budowle związane z naszą kulturą budziły w nas wspomnienia, mało mające wspólnego z ich stylem. Na ożywcze wskreszenie drogiej nam przeszłości przez Wyspiańskiego, który pomimo gwaru wrogięgo żołdactwa, umiłował królewskie wnętrza Wawelu, pozwolić sobie mogła obdarzona intuicją twórcza jednostka wyjątkowa.

Dwa nazwiska, Matejki i Grottgera, wystarczą, aby zrozumieć te dominujące czynniki w plastyce, które kształciły i urabiały naszą duszę. Dziwić się przeto nie będziemy, że spotykamy bardzo często wiele jednostek pod każdym względem dodatnich, jednak odczuwających sztukę w niepełnej formie. Piękno życia w całej krasie nie było naszym udziałem. (Andrzejewski, 1927, s. 28)

W podobnym tonie do Zygmunta Andrzejewskiego wypowiadał się Tadeusz Joteyko w *Problemacie nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących* (1924, s. 7): „Ogół nasz nie wyczuwa piękna dobrej muzyki i mało ma zamiłowania do stylowej architektury, pięknych rzeźb i obrazów, mało się tym interesuje i mało popiera”.

Aby wprowadzić naród na nowe tory – jak zakładał T. Joteyko – należało wzorem Zachodu rozbudzić w Polakach zamiłowanie do sztuk pięknych już na najwcześniejszym etapie edukacyjnym.

Krytyczną opinię o poziomie kultury estetycznej społeczeństwa przedstawiła również Maria Werten. W artykule z 1931 r. pisała:

(...) powiedzieć możemy, (...) że mamy świetnie zorganizowane warsztaty dla kształcenia młodzieży artystycznej, że mamy niezliczone możliwości rozwoju naszej sztuki i rzemiosła, że mamy wiele i wybitnych talentów twórczych. Czy wobec tego powiedzieć możemy, że sprawa sztuki stoi dzisiaj w Polsce na właściwym poziomie? – Niestety nie. – Żeby sztuka zajęła należne jej miejsce w życiu narodu, by mogła rozwijać się należycie – muszą być nie tylko artyści, nie tylko wielkie talenty, które sztukę tworzą, lecz taka atmosfera i takie warunki, które im to tworzenie umożliwiają. A istnienie takich warunków zależy od stosunku do sztuki państwa, to jest władz oficjalnych, a przede wszystkim społeczeństwa. (...) Sztuka nie może być jak kwiat cieplarniany sztucznie wyhodowany i pielęgnowany, sztuka rozwijać się może tylko tam, gdzie jest społeczeństwo, które tę sztukę rozumie, tej sztuki pragnie, które jest tej sztuki krytycznym konsumentem. (...) Jeśli na całym świecie stosunek społeczeństwa do sztuki pozostawia wiele do życzenia, to u nas stosunek ten przedstawia się jeszcze gorzej; ogólny poziom kultury estetycznej jest niesłychanie niski. (Werten, 1931, s. 20–21)

Tak jak T. Joteyko, M. Werten wskazywała na szkolnictwo powszechne i średnie jako najskuteczniejsze „narzędzia walki” o wyższą kulturę estetyczną Polaków.

Azeby wykształcić społeczeństwo całe, żeby sięgnąć do wyższych sfer i warstw społecznych, i to od dzieciństwa samego, co jest jedyną gwarancją osiągnięcia celu – jest tylko jedna droga – przez szkolnictwo, przez szkoły ogólnokształcące, to jest powszechne i średnie. (...) Jeśli mamy prowadzić walkę o kulturę estetyczną społeczeństwa, to pierwszym jej krokiem musi być uznanie zasady, że podstawy wiedzy estetycznej są niezbędną częścią ogólnego wykształcenia, że są tak samo ważne lub ważniejsze niż niejedno z abstrakcyjnych zagadnień nauki szkolnej, że muszą być programem szkół ogólnokształcących objęte. (Werten, 1931, s. 23–24)

W okresie międzywojennym starano się upowszechnić pogląd, iż opanowanie podstawowych umiejętności artystycznych (odtwórczych i twórczych) leży w zasięgu każdego dziecka o przeciętnych zdolnościach. We wstępie do *Podręcznika do nauki rysunku* Józef Tor pisał:

Zatem przyswojenie sobie umiejętności i wiedzy plastycznej dostępne jest w stopniu normalnym jak najszerszemu ogółowi, gdyż uzdolnienie w tym kierunku niczym się nie różni od uzdolnienia potrzebnego do nabycia umiejętności czytania lub pisanie i nie potrzeba też ku temu żadnych szczególnych talentów. (Tor, 1931, s. 5)

Ponadto J. Tor wyraźnie podkreślił, że nauczanie rysunku na stopniu podstawowym nie jest kształceniem artystycznym *sensu stricto*, lecz przede wszystkim kształceniem plastycznym o charakterze estetyczno-praktycznym, potrzebnym szerokiemu ogółowi do umiejętnego zajmowania stanowiska wobec przejawów sztuki i globalnie – codzienności (Tor, 1931, s. 6). Podobnie rzecz się miała w przypadku edukacji muzycznej. W artykule poświęconym dydaktyce muzyki Tadeusz Mayzner (1936, s. 604) wskazywał: „Podczas kiedy szkoła ogólnokształcąca rozwija ucznia przede wszystkim jako odbiorcę muzyki (słuchacza), a następnie jako niefachowo uprawiającego muzykę miłośnika, specjalna szkoła muzyczna, kształci muzyka-fachowca, jako wykonawcę (wirtuoza), pedagoga lub też kompozytora”. Zadaniem szkoły powszechniej było zatem generalne „wychowywanie muzyczne”, a szkoły muzycznej – „wyszkolenie muzyka”.

Na kartach literatury i czasopiśmiennictwa metodycznego okresu międzywojennego, obok ducha pedagogicznego optymizmu, zauważalne jest głębokie, krytyczne spojrzenie na rzeczywistość, w tym także na warunki pracy nauczycieli oraz ich przygotowanie do zawodu. Dostrzegalna jest również świadomość nauczycieli co do roli, którą przyszło im odgrywać oraz towarzysząca jej duma, o czym świadczy chociażby poniższy ustęp zaczerpnięty z artykułu Edwarda Kurzyńskiego:

Sztuka ukryła się w chłodnej i mrocznej ciszy muzeów i galerii. A przecież sztuka winna stać się własnością całego społeczeństwa (...). Sztuka powinna stać się potrzebą codzienną i przyzwyczajeniem. Powinna być źródłem pożądanego rozkoszy i przyjemności. I my, nauczyciele, mamy do spełnienia to wielkie zadanie, pozrywane nici między społeczeństwem a sztuką znowu nawiązać. (Kurzyński, 1936/37, s. 273)

W broszurze zatytułowanej *Rysunki* Ludwik Misky pisał:

Klucz do zrozumienia sztuki mamy w swych rękach my nauczyciele-artyci, jeśli sami rozumiemy ją naprawdę. Jeżeli uczymy trafnie obserwować przedmioty w przyrodzie i w otoczeniu, pojmować ich kształt, wielkość, barwę, oświetlenie, a spostrzeżenia te równie jak i wytwory własnej wyobraźni wyrażać środkami prostymi według indywidualnego pojmowania, to tak pojęta nauka będzie najwłaściwszą szkołą, bo nauczy widzieć i rozumieć piękno w naturze i sztuce tak, aby rysunki były nie tylko środkiem technicznym, lecz zarazem i ważnym czynnikiem wychowawczym. (Misky, 1918, s. 4)

Owo „prawdziwe rozumienie sztuki”, o którym pisał L. Misky, można utożsamiać z rzetelnym przygotowaniem do zawodu nauczyciela szkoły powszechnej, które w okresie międzywojnia było przedmiotem niesłabnących dyskusji oraz krytyki. Nierzadko na łamach pism pojawiały się postulaty samych nauczycieli, skierowane do koleżeństwa, o nieustawanie w samokształceniu i samodoskonaleniu. W popularnym podręczniku do nauki rysunku Maria Gerson-Dąbrowska (1916, s. 63) jasno wyartykułowała: „Myśleć trzeba samemu i myśl dziecka pobudzać, wymagać od dzieci, ale przede wszystkim wymagać od siebie”.

W referacie dotyczącym stanu nauczania robót ręcznych w polskich szkołach, wygłoszonym podczas Pierwszego Polskiego Zjazdu Nauczycieli Robót Ręcznych w Warszawie w 1927 r., Antoni Wójtów stwierdził:

Poziom nauczania zależy przede wszystkim od nauczyciela, a następnie od warunków pracy, to jest lokalu, urządzeń warsztatowych oraz mniej lub więcej przychylniej atmosfery, jaką przedmiot ten jest otaczany przez władze szkolne i społeczeństwo. Sprawa kształcenia nauczycieli robót ręcznych postawiona jest przez Ministerstwo Oświecenia bardzo poważnie. Na kursach rocznych w Warszawie, Krakowie, Lwowie i Instytucie w Warszawie wykształcono około siedmiuset nauczycieli robót, kursy wakacyjne zaś umożliwiają dokończanie się w kierunku robót ręcznych ogółowi nauczycieli szkół powszechnych. O ile jednak państwo ze swej strony ponosi poważne koszty na kształcenie nauczycieli, to trzeba przyznać z pewnym bólem, że sami nauczyciele zbyt mało dbają o swoje dokończanie. (Wójtów, 1927, s. 40–41)

Co interesujące, A. Wójtów zwrócił uwagę także na ogólną niechęć nauczycieli robót do współpracy z dobrymi rzemieślnikami, a tym samym zaniechanie doskonalenia własnych umiejętności praktycznych i ograniczanie się do teoretycznego nauczania uprzednio opanowanej metody. Jako jeden ze sposobów dokończania – być może bliższy nauczycielstwu – wskazał lekturę stosownych pozycji książkowych.

Wskutek ograniczonych środków i niskiego stopnia organizacyjnego szkół powszechnych bardzo często jeden nauczyciel odpowiadał za nauczanie kilku lub wszystkich przedmiotów. Ukończenie seminarium nauczycielskiego lub innego zakładu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych nie dawało kandydatom przygotowania równego studiom wyższym, zwłaszcza w zakresie sztuk. Siłą rzeczy nauczyciel dysponował dosyć okrojoną wiedzą i umiejętnościami. Konieczność prowadzenia przez jedną osobę zajęć z różnych dziedzin budziła uzasadnione wątpliwości, jednakże stwarzała również pewne szanse. Władysław Przanowski, dyrektor Państwowego Instytutu Robót Ręcznych, w artykule *Nauczyciele rysunków i nauczyciele robót* (1927) dowodził o słuszności przekazania nauczania tych dwóch przedmiotów jednej osobie:

Taki artysta-technik urządza sobie w szkole specjalną pracownię, w której uczy rysunków i robót. Pod jego opieką młodzież pracuje nad artystycznym urządzeniem i przybraniem szkoły. On prowadzi młodzież na wystawy, do muzeów, do warsztatów i fabryk. Jednym słowem jest to człowiek, który czuwa stale zarówno nad estetycznym, jak i technicznym rozwojem młodzieży w danej szkole. Jestem pewny, że takie połączenie w jednych rękach nauki rysunków i robót

byłoby w zupełnej zgodzie z nowszymi poglądami na sztukę i przyczyniłoby się znacznie do wykorzenienia głęboko tkwiącego w naszym społeczeństwie przesądu, że sztuką w plastyce jest tylko malarstwo i rzeźba. Rysownik i słojdziarz w jednej osobie, dzięki specjalnemu zestawieniu zakresu swej pracy, nawet pomimo swej woli będzie wpajał w umysły młodzieży tę wielką prawdę, że piękno może przejawiać się zarówno w obrazie, jak i w krześle, stołku, szkatułce, dywanie, domu mieszkalnym czy stodole. Rysownik-słojdziarz nawiąże znowu zerwaną nić, która łączyła dawniej sztukę i rzemiosło. On otworzy ludziom oczy na to, że można malować obrazy, a nie być artystą, i że można być artystą, choćby się tworzyło tylko przedmioty codziennego użytku. (Przanowski, 1927, s. 7–8)

Idea połączenia sztuki i rzemiosła, przyświecająca pracy W. Przanowskiego, zarysowała się wyraźnie w myśli pedagogiczno-estetycznej okresu dwudziestolecia. Wpływ na to miał kierunek rozwoju życia kulturalnego zapoczątkowany w dziewiętnastowiecznej Europie, a dokonujący się pod hasłem demokratyzacji w najszerszym tego słowa znaczeniu. Zderzenie echa romantycznych ideałów z pozytywizmem (kierunek filozoficzny) i naturalizmem (kierunek w sztuce) oraz postępem naukowym i technicznym doprowadziło do ewolucji stosunków społecznych i daleko idących zmian w obszarze dostępu do „cywilizacyjnych dóbr”. To co było wyłączną domeną warstw uprzywilejowanych, stało się udziałem mas – od edukacji po własność materialną. Należy zaznaczyć, że początek XX w. charakteryzowała dominacja produkcji przemysłowej nad produkcją rzemieślniczą, a co za tym idzie wyparcie z rynku rękodzieła artystycznego na rzecz przystępnych cenowo wyrobów seryjnych.

Pragnienie szerokich mas stworzenia sobie otoczenia i posiadania przedmiotów, które były dotychczas jakby przywilejem klas arystokratycznych, doskonale mogła zaspokoić maszyna. Wrażliwy na potrzeby rynku przemysłowiec sięgnął po wspaniałe wzory wykonywane przez artystów fachowców i zniekształcił je drogą wprowadzenia zastępczych tanich materiałów, jak i nową, obcą ich konstrukcji, techniką maszynowego wykonania, pozostawiając tylko pewne zewnętrzne, raczej optyczne podobieństwo. (Bojarunas, 1928, s. 20–21)

Wytwarzanie na dużą skalę tzw. sztuki stosowanej oraz jej ogólna dostępność sprawiły, iż konieczne stało się wzmacnianie u uczniów krytycznego podejścia do przedmiotów produkcji masowej. Potrzeba kształtowania świadomości i gustu estetycznego, zarówno w zakresie ubioru, jak i aranżacji wnętrza, została uwzględniona w programach nauczania przedmiotów artystyczno-technicznych (przede wszystkim w obszarze rysunku, robót ręcznych i robót kobiecych oraz gospodarstwa domowego).

W drugiej połowie okresu międzywojennego na łamach prasy specjalistycznej dla robót ręcznych – zwłaszcza na łamach kwartalnika „Praca Ręczna w Szkole” – zaczęły przeważać teksty poświęcone technicyzacji. Zmiana ta miała zapewne związek z aktualnym stanem i potrzebami państwa, a także z polityką oświatową obozu sprawującego władzę. Sanatorzy kładli szczególny nacisk na postępową

pracę na rzecz kraju, wynosząc pragmatyzm ponad elitaryzm, co nie pozostawiało bez wpływu na postrzeganie kwestii estetycznych.

W tekście z 1935 r. zamieszczonym w miesięczniku „Rysunek i Zajęcia Praktyczne” Tadeusz Waśkowski pisał:

Warunki współczesnego życia, oparte o technikę i celowość konstrukcyjną, przetwarzają modę na styl – styl współczesny. Szkoła – jako instytucja żywa – winna czerpać z życia wszystkie współczesne zdobycze na polu nauki czy sztuki, a nauczyciel rysunku winien zapoznać się z najnowszymi założeniami estetycznymi w dziedzinie przemysłu artystycznego – architektury, grafiki użytkowej czy wyrobów tekstylnych. Każdy zakład naukowy winien posiadać najnowsze wydawnictwa z zakresu mody i przemysłu współczesnego do użytku nauczyciela-estety. Omawianie na lekcjach przeróżnych form tak stylowych, jak współczesnych czy też pochodzenia ludowego, w zestawieniu i porównaniu z okazami pozbawionymi wartości estetycznych, czyli z tzw. tandetą – daje nauczycielowi możliwość wykazania, na czym polega piękno zdobiny. (Waśkowski, 1935, s. 83)

Przeciwstawianie się produkcji masowej przyjmowało również formę „uszlachetniania” przedmiotów codziennego użytku (np. poprzez nawiązania do kultury ludowej czy regionalnej). Według Z. Andrzejewskiego rozszerzenie pojęcia „sztuki” na „sztukę stosowaną” mogło w dalszej perspektywie przysłużyć się także finansom państwa.

Przez racjonalne kształcenie poczucia piękna plastycznego skierujemy inwencję twórczą na odpowiednie tory. Budzimy chęć i zrozumienie potrzeby wypowiedzania się indywidualnego. Nie możemy przypuszczać, aby nie miało to wpływu na przyszłych rzemieślników, robotników, fabrykantów, nie mówiąc o tych, którzy są pionierami naszej kultury. Cały naród jest nabywcą różnych przedmiotów, bez których nawet ubogie mieszkanie z trudnością się obywa. Popyt na formy ładne i proste wzrośnie. (...) Wartość materialna formy, uszlachetnionej przez sztukę, wzrasta, ilość chętnych nabywców powiększa się, dobrobyt współobywateli podnosi się. (Andrzejewski, 1927, s. 36)

Oprócz zdobywania wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie przedmiotów artystycznych uczniowie szkół powszechnych aktywnie uczestniczyli w dekorowaniu klas, urządzaniu pracowni i prowadzeniu przyszkolnego ogrodu. Estetyczne, uporządkowane i czyste wnętrza szkoły tworzyło odpowiednie warunki do nauki i kształtowało właściwe przyzwyczajenia. Leokadia Motel w artykule traktującym o krzewieniu kultury estetycznej tak opisywała idealne według niej warunki do efektywnej i swobodnej pracy nauczyciela z uczniem:

Widzę biały stylowy pałacyk, o ładnej prostej konstrukcji, otoczony kwietnikami i dużym parkiem. Wewnątrz duże sale klas, szerokie korytarze, kwiaty, obrazy, popiersia bohaterów. Jasno, czysto, pięknie. Dziecko przez siedem lat uczęszczania do swej słonecznej szkoły zrośnie się z porządkiem, czystością, pięknem, będzie tym samym niejako zmuszone do zdobywania podobnych warunków poza szkołą. Lecz to obrazek z marzeń pod tytułem: *Szkoła za sto lat*. (Motel, 1936/37, s. 226)

To romantyczne wyobrażenie – choć niezaprzeczalnie urzekające – dla większości uczniów i nauczycieli szkół powszechnych pozostawało w sferze marzeń.

Wychowanie estetyczne realizowane na poziomie elementarnym łączyło w sobie nawiązania do kultury narodowej, ludowej i regionalnej z tendencjami charakterystycznymi dla sztuki stosowanej; wiązało przeszłość z przyszłością; przybliżając szeroko rozumianą polskość, przygotowywało na wyzwania współczesności. Już w 1922 r. L. Misky pisał:

Trzeba więc pouczać młodzież o naszym dorobku cywilizacyjnym i o wysokiej kulturze polskiej. Trzeba ją zapoznać i z naszą sztuką i jej dziełami tudzież z rodzimą sztuką, by pokazać, ile pierwiastków twórczych tkwi w naszym ludzie wybitnie uzdolnionym i miłującym piękno i sztukę. Trzeba przed młodzieżą roztworzyć muzea, galerie obrazów, zbiory sztuki czystej i stosowanej do przemysłu, zapoznać z wytwórczością u nas, na polu przemysłu artystycznego. (Misky, 1922, s. 89)

Wprowadzanie w krąg kultury polskiej przejawiało się m.in. w doborze odpowiednich modeli przy nauczaniu rysunku (nawiązujących np. do twórczości regionalnej), jednakże swoją najbardziej sugestywną formę uzyskiwało w szkolnym repertuarze pieśni. Właśnie za pomocą pieśni – zdaniem licznych jej zwolenników – można było zaszcześcić w uczniach społeczne i patriotyczne wartości oraz rozbudzić w nich wrażliwość na piękno. Karol Szymanowski w *Wychowawczej roli kultury muzycznej w społeczeństwie* (1931) odniósł się do żywotności pieśni zakorzenionej w muzyce ludowej, wymagającej jedynie „wysiłku twórczej ręki”, zdolnej nadać jej kształt prawdziwego dzieła sztuki. Jak przekonywał: „(...) muzyka to potężna broń w walce z ciemnotą i barbarzyństwem mas, to istotny pokarm duchowy, zawierający bodaj największą ilość odżywczych witamin i najłatwiej przy tym przenikających w najgłębsze warstwy ludności” (Szymanowski, 1931, s. 12–13). Upatrywał w muzyce skutecznego narzędzia uwznioślenia duchowej kultury narodu:

W życiu dzisiejszym społeczeństw muzyka stanowi olbrzymią, stale działającą siłę, jest czymś zgoła niezbędnym i to w znacznie [wyższym] stopniu niż plastyka i literatura, rozlewa się bowiem szeroką falą wśród wszystkich warstw społeczeństwa, nie wymagając w tak wysokim stopniu indywidualnej kultury umysłu. Siła ta może jednak działać w dwóch biegunowo przeciwnych kierunkach: może być ona elementem destrukcyjnym, niszczącym instynktowną artystyczną wrażliwość, lub też konstrukcyjnym, i to w najistotniejszym tego słowa znaczeniu (...). (Szymanowski, 1931, s. 14)

K. Szymanowski określał muzykę mianem „wielkiej wychowawczyni człowieka”, otwierającej ludzi na ponadosobowe idee, na piękno. W zakończeniu książki wyraził nadzieję, że „Duch Polski” – w atmosferze z trudem odzyskanej wolności – „zabrmi na świat całym mocnym, najbardziej harmonijnym akordem swoistej narodowej kultury” (Szymanowski, 1931, s. 55).

Pieśń ludowa – zajmująca ważne miejsce w programach nauczania – miała służyć przede wszystkim odbudowywaniu nadwątlonej polskiej tożsamości. Stanisław Kazuro w broszurze z 1925 r. wskazywał, iż „pieśń ludowa jest zjawiskiem, stanowiącym całą historię tego narodu, który ją stworzył, gdyż towarzyszy mu od kolebki do grobu, w radosnych i smutnych chwilach życia” (Kazuro, 1925, s. 9). Rytmikę pieśni według S. Kazuro można odczytywać jako dobitny wskaźnik temperamentu narodu. Nawiązując do Konfucjusza, pisał: „(...) jeżeli chcecie poznać, jakie zwyczaje i obyczaje panują w danym kraju, przysłuchajcie się jego muzyce” (Kazuro, 1925, s. 10). Twierdził, że głównym zadaniem nauczyciela jest skłonienie wychowanków do słuchania i „czucia” muzyki, pokochania rodzimych utworów będących skarbnicą wiedzy „polskiej mitologii”, a w konsekwencji rozmiłowanie ich w polskości.

Karol Hławiczka, Feliks Rybicki i Stefan Wysocki w podręczniku do nauki śpiewu *Leć pieśni w dal* (1936) wprowadzili rozróżnienie na pieśń ludową (organicznie związaną z życiem ludu) i regionalną (miejscową, nie ogólnopolską). We wstępie do podręcznika tak pisali o pieśni ludowej:

Ogromną ilość pieśni tworzy i przekazuje z pokolenia w pokolenie lud wiejski. Stara się w różny sposób upiększyć swoje życie i dobiera swoisty krój, ozdoby i barwy do swoich strojów, przyozdabia izby kolorowymi obrazkami i wycinankami, wplata też do zwyczajów i obrzędów swoje pieśni i opiewa różne okoliczności swojego życia. Są więc pieśni ludowe towarzyszące dorocznym zwyczajom, jak powitanie wiosny, dożynki (pieśni wiosenne, pieśni dożynkowe), liczne pieśni związane z obrzędami, przede wszystkim weselnym (pieśni wykonywane w czasie zrękowin, wyjazdu do kościoła, uczyty, oczepin, przenosin itp.), pieśni pracy (śpiewane np. przez żniwiarzy, prządkki), pieśni pasterskie, taneczne, żartobliwe, kołysanki i inne. (Hławiczka, Rybicki, Wysocki, 1936, s. 3–4)

Pieśni ludowe, zaszczepione przez migrantów w różnych rejonach kraju, z biegiem czasu ulegały zmianom powodowanym przez ewolucję gustów i realiów, różnicowały się pod względem tekstu czy melodii, innymi słowy przeobrażały się w utwory regionalne. „Inaczej bowiem śpiewa podobne pieśni Mazur, a inaczej Kaszub, Góral, Ślązak czy Krakowianin. Inne też pieśni posiada lud Mazowsza, Pomorza, Podhala, Śląska itd.” (Hławiczka, Rybicki, Wysocki, 1936, s. 4). W tym ujęciu elementami decydującymi o regionalnym charakterze pieśni były: obecność gwary, różnice w aranżacji, odrębne zwyczaje i upodobania mieszkańców danej okolicy.

Sam wybór pieśni do repertuaru szkolnego był żywo dyskutowaną kwestią. Programy wskazywały na zakres tematyczny pieśni, lecz rzadko na konkretne utwory. W programie realizowanym po reformie jędrzejewiczowskiej wymieniono m.in. *Boże coś Polskę*, *Pierwszą Brygadę* oraz pieśni kompozytorów Stanisława Moniuszki i Zygmunta Noskowskiego. Dla przykładu autorzy *Leć pieśni w dal* w swojej publikacji zaproponowali następujące opery: *Halkę*, *Straszny dwór* i *Hrabinię* S. Moniuszki, *Janka* i *Goplanę* Władysława Żeleńskiego, *Marię* Romana

Statkowskiego, *Manru* Ignacego Jana Paderewskiego, *Legendę Bałtyku* Feliksa Nowowiejskiego oraz *Bolesława Śmiałego* Ludomira Różyckiego (Hławiczka, Rybicki, Wysocki, 1936, s. 7).

Wartości patriotyczne ukazywały swój szczególny wymiar w wykonywanych chóralnie pieśniach narodowych o charakterze wojskowym, żołnierskim, ułańskim, upamiętniających wydarzenia historyczne, powstania i walkę o niepodległość. Obecność tego rodzaju pieśni wspierała pracę wychowawczo-ideologiczną zarówno obozu narodowego, jak i sanacji (Przeremska, 2008, s. 403–404), która jednakże dobitniej uwidaczniała się w założeniach wychowania obywatelsko-państwowego sanatorów (Przeremska, 2013, s. 18–19).

Stanisław Reda w artykule *Nauka śpiewu a wychowanie państwowe* (1933/34) pisał o konieczności zapoznania uczniów z narodowym charakterem muzyki i sztuki oraz ich z miejscem w historii.

Zadaniem nauczyciela jest wytłumaczyć uczniowi, że sztuka to owo coś, za pomocą którego wypowiada się dusza ludzka w swych wzlotach i upadkach, pragnieniach i dążeniach. Uczeń powinien wiedzieć, że sztuka stała kiedyś u kolebki człowieka i na pewno odprowadzi go do grobu. (...) Przede wszystkim uczeń powinien dowiedzieć się w szkole, że naród nasz wytworzył własną, odrębną kulturę, która pozwoliła mu się oprzeć wrogiej przemocy, która w chwilach klęsk decydowała o jego duchowej niezależności. (Reda, 1933/34, s. 27)

Tadeusz Mayzner, podnosząc wątek obecności pieśni patriotycznych i żołnierskich w programach, dowodził:

Są wśród tych pieśni jednakże i takie, które stoją stanowczo ponad regionem przestrzeni i czasu: Hymn Państwowy – *Jeszcze Polska nie zginęła*, Modlitwa Narodowa – *Boże coś Polskę...*, oraz pieśni o Budowniczym Państwa Polskiego, a z tych przede wszystkim *Marsz Pierwszej Brygady*. Dlatego to właśnie w nowym programie śpiewu stanowią one „żelazny repertuar” i wymienione są wyraźnie. Trzy te podstawowe pieśni repertuaru szkolnego – winny być wykonywane zupełnie jednakowo we wszystkich szkołach. O ile bowiem ujednostajnienie interpretacji pieśni ludowych na całym obszarze Rzeczypospolitej jest niedopuszczalne, gdyż powoduje niszczenie wersji regionalnych, które częstokroć stanowią fazę rozwojową nowej pieśni ludowej, o tyle pieśń „sztandarowa”, zespala jąca i będąca wyrazem pewnych zasadniczych idei, musi mieć ujednostajnioną interpretację. (Mayzner, 1933, s. 7)

Za rozbudzeniem ogólnej wrażliwości muzycznej opowiadał się T. Joteyko. Proponował, aby sztukę odtwórczą pozostawić artystom, natomiast u młodzieży szkolnej rozwijać przede wszystkim „zdolności odbiorczo-muzyczne”, kształcić dobrych „słuchaczy”. Pragnąc zmienić niekorzystne trendy, uważał, że społeczeństwo nie rozumiało współczesnej sztuki muzycznej – należało zasadniczo zmienić kierunek nauczania szkolnego i uczynić go bardziej muzycznym niż wokalnym, a także zerwać z tradycją uczenia „śpiewu dla śpiewu”, gdyż sam w sobie stanowił zbyt płytką podstawę dla estetyczno-muzycznego rozwijania umysłu i ogólnego umuzykalnienia. Ponadto T. Joteyko postulował:

Trzeba szukać nowych celów i nowych dróg metodycznych, które doprowadziłyby do większego niż przez śpiew umuzykalnienia. (...) Zatem nie śpiew, lecz muzykę, jako sztukę, weźmiemy za cel naszych dążeń i stosownie do tego celu i do warunków szkoły ogólnokształcącej stworzymy odpowiednią metodykę. (Joteyko, 1924, s. 14)

O potrzebie umuzykalnienia społeczeństwa i wyniesienia nauczania śpiewu i muzyki na wyższy, bardziej nowoczesny i zaawansowany poziom, pisał Stefan Wysocki w przedmowie do *Zarysu celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej* (1921), wskazując m.in. na znaczenie audycji muzycznych w procesie kształcenia:

Chcąc rozwinąć w uczniach muzykalność prawdziwą, trwałą i wszechstronną, należy ich nauczyć również słuchać muzyki i znajdować coraz głębszą w tym przyjemność. Wiele z ćwiczeń działań poprzednich uwzględnić już po części to wymaganie, jednak słuchanie muzyki jest tam jeszcze tylko środkiem pomocniczym, instrukcyjnym, nie zaś celem samym w sobie. Chodzi zaś o przyzwyczajenie do chętnego wysiłku w kierunku kompletnego i niejako bezinteresownego przykuwania uwagi na czas stosunkowo dłuższy do dźwięków reprodukowanego utworu muzycznego. Takie sformułowanie zadania nasuwa od razu metodykę jego wykonania. Nie można tu oczywiście iść drogą chronologiczną, czyli opierać się na tle historycznym, należy natomiast kierować się w wyborze utworów muzycznych wyłącznie stopniem popularności, łatwości ich przyswajania i przechodzić od rzeczy najprostszych i niejako realnych do coraz bardziej złożonych i idealnych, abstrakcyjnych. (Wysocki, 1921, s. 37)

Audycje muzyczne zalecał S. Wysocki wprowadzić w oddziale IV, rozpoczynając od „przyjemnych”, dobrze zaaranżowanych pieśni ludowych lub narodowych, kolejno przechodząc do tańców polskich (mazur, polonez) i zagranicznych.

Dla słuchaczy przygotowanych już przez formy taneczne (...) łatwą teraz będzie do zrozumienia muzyka ilustracyjna, jak większość drobnych utworów Schumanna, wszelkie kołysanki, nokturny, ballady itp. Idąc tą drogą, dojdziemy wreszcie w klasie VI do szczytu muzyki czystej, jakim jest forma sonaty. Ilość podawanych nowych utworów w zasadzie nie powinna być wielka, rzeczy cenniejsze dobrze jest grać po kilka razy na rozmaitych lekcjach, by uczniowie mogli je lepiej poznać, polubić i przyswoić. (Wysocki, 1921, s. 38)

Ryta Gnus na łamach „Pracy Szkolnej”, nawiązując do wprowadzania w szkołach audycji muzycznych, pisała:

Przede wszystkim należałoby rozszerzyć pojęcie słuchania muzyki i, niezależnie od momentów specjalnie przeznaczonych na to słuchanie, wyostrzyć spostrzegawczość muzyczną dzieci w warunkach życia codziennego. To znaczy: i zainteresować je umiejętnie tą sprawą, tak by zwracały uwagę na każdą muzykę, usłyszaną przygodnie, i potrafiły wyciągnąć stąd pewne korzyści dla swego umuzykalnienia. W końcu może je to zająć do tego stopnia, że same będą poszukiwały tych wrażeń. (Gnus, 1930, s. 201)

Uzupełniając tekst artykułu, R. Gnus zaproponowała szereg utworów do wykorzystania przez nauczycieli w audycjach szkolnych.

ZAKOŃCZENIE

Wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego było znaczącym osiągnięciem systemu oświaty okresu międzywojennego. Oprócz kształcenia na poziomie elementarnym w szkołach powszechnych realizowano określony program wychowawczy. Wychowanie estetyczne wpisano przede wszystkim w zakres tzw. przedmiotów artystycznych: rysunku, śpiewu i robót ręcznych. Z kwerendy bibliotecznej wybranych czasopism metodycznych i literatury przedmiotu wynika, że zarówno nauczyciele praktycy, jak i wybitni pedagodzy dwudziestolecia dostrzegali potrzebę podniesienia poziomu kulturalnego społeczeństwa. Zadanie to uznawali za wzniosłe, niełatwe, lecz mimo wszystko możliwe do przeprowadzenia. W wypowiedziach nauczycieli pobrzmiewały echa egalitaryzmu i aprobaty dla demokratycznego dostępu do dóbr kultury. Rolą nauczycieli (obok ogólnego kształcenia intelektu oraz rozwijania umiejętności praktycznych w zakresie przedmiotów artystycznych) było przekazywanie uczniom stosownej wiedzy, umożliwiającej odbiór sztuki, a także wzbudzanie wrażliwości na piękno, kształcenie zmysłów i dbałości o estetykę otoczenia. Krzewienie kultury estetycznej wymagało od nauczycieli umiejętnego łączenia nawiązań do kultury narodowej, ludowej i regionalnej z tendencjami charakterystycznymi dla współczesności tak, aby przybliżyć młodzieży polskość i jednocześnie przygotować ją na wyzwania życia codziennego.

BIBLIOGRAFIA

- Ambroziewicz, W. (1964). *Władysław Przanowski i jego dzieło*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Andrzejewski, Z. (1927). Roboty ręczne jako środek rozwijający poczucie piękna w plastyce. *Praca Ręczna w Szkole*, 1, 28–37.
- Boguszevska, A. (2010). *Kształcenie nauczycieli rysunku dla szkół powszechnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bojarunas, D. (1928). Sztuka czysta i sztuka stosowana. *Praca Ręczna w Szkole*, 4, 20–25.
- Domagała, J. (2009). *Powszechne wychowanie muzyczne w Płocku w dwudziestoleciu międzywojennym*. Płock: Stowarzyszenie Przyjaciół Chóru „Minstrel”.
- Dormus, K. (1998). *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850–1914*. Warszawa: IHN PAN.
- Gerson-Dąbrowska, M. (1916). *Program i metodyka rysunku dla ochron i szkół podstawowych*. Warszawa.
- Gnus, R. (1930). Audycje muzyczne w szkole. *Praca Szkolna – dodatek miesięczny do Głosu Nauczycielskiego poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną*, 7, 200–202.
- Grusiewicz, M. (2013). Problematyka powszechniej edukacji muzycznej w prasie polskiej okresu międzywojennego. *Annales UMCS. Sectio L*, 11(1), 69–90.
- DOI: <https://doi.org/10.2478/umcsart-2013-0011>**
- Hławiczka, K., Rybicki, F., Wysocki, S. (1936). *Leć pieśni w dal. Podręcznik do nauki śpiewu dla klasy VI szkół powszechnych III stopnia*. Warszawa.

- Joteyko, T. (1924). *Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących*, Warszawa.
- Kazuro, S. (1925). *Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej*. Warszawa.
- Kozakowska, S. (1986). Ewolucja metod nauczania rysunków w szkołach polskich w latach 1903–1939. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne*, 48, 127–141.
- Krasuski, J. (1989). *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kubiczek, W. (1996). *Wychowanie estetyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym zaboru rosyjskiego w drugiej połowie XIX i XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kurzyński, E. (1936/37). Nauczyciel a sztuka. *Rysunek i Zajęcia Praktyczne*, 9, 273–276.
- Lisiecka, A. (2017). Programy nauki zajęć praktycznych w Polsce międzywojennej. *Studia Kulturowo-Edukacyjne*, 12(1), 75–87.
- Lisiecka, A. (2018). Przedmioty artystyczno-techniczne w programach Wyższych Kursów Nauczycielskich w dwudziestolecium międzywojennym. *Studia Kulturowo-Edukacyjne*, 13(1), 61–75.
- Mayzner, T. (1933). Pieśń żołnierska i patriotyczna. *Śpiew w Szkole*, 1, 5–9.
- Mayzner, T. (1936). Dydaktyka muzyki. W: S. Lempicki (red.), *Encyklopedia wychowania* (T. 2; s. 604–619). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Misky, L. (1918). *Rysunki: nowoczesna nauka rysunku, jej istota, cel i metoda*. Lwów.
- Misky, L. (1922). *Plastyczne uzmysłowienie przedmiotów. Część I. Martwa natura*. Lwów.
- Mortkowiczowa, J. (1903). *O wychowaniu estetycznym*. Warszawa: G. Centnerszwer i S-ka.
- Motel, L. (1936/37). Nauczyciel krzewicielem kultury estetycznej. *Rysunek i Zajęcia Praktyczne*, 7–8, 224–228.
- Pękała, A. (2001). *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Przanowski, W. (1927). Nauczyciele rysunków i nauczyciele robót. *Praca Ręczna w Szkole*, 4, 1–10.
- Przeremska, V. (2008). *Ideaty wychowawcze w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Przeremska, V. (2013). Muzyka w szkole Polski międzywojennej – implikacje kultury ludowej, narodowej i uniwersalnej. *Ars Inter Culturas*, 2, 11–22.
- Przychodzińska-Kaciczak, M. (1987). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reda, S. (1933/34). Nauka śpiewu a wychowanie państwowe. *Śpiew w Szkole*, 2, 25–34.
- Szymanowski, K. (1931). *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*. Warszawa.
- Tor, J. (1931). *Podręcznik do nauki rysunku*. Mysłowice.
- Waśkowski, T. (1935). Wychowanie estetyczne w szkole ogólnokształcącej. *Rysunek i Zajęcia Praktyczne*, 3, 80–87.
- Werten, M. (1931). O nauce rysunku i robót w szkołach ogólnokształcących wobec nowych zagadnień sztuki i życia. *Praca Ręczna w Szkole*, 4, 13–27.
- Wójtów, A. (1927). Stan obecny nauczania robót ręcznych w szkołach polskich. *Praca Ręczna w Szkole*, 1, 40–44.
- Wroczyński, R. (1987). *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: PWN.
- Wysocki, S. (1921). *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*. Lwów.
- Zajac, W. (2007). *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żukowska, A. (2003). *Kształcenie i doszktałanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

ABSTRACT

As a result of the deep social, cultural and educational changes, made at the turn of the 19th and 20th centuries, aesthetic education has permanently entered the scope of general humanistic education. The assumptions of Polish general education – made in harmony with the spirit of democratization – took into account the introduction of students into the aesthetic culture. Aesthetic education was taking place in two dimensions: individual (focusing on the personal development of the student) and social (boiling down to the increase cultural level in society). In order to know teachers opinions about their role in the process of promotion of aesthetic culture in society, the author conducted a library query of several magazines, including “Rysunek i Zajęcia Praktyczne” (“Drawing and Practical Classes”), “Śpiew w Szkole” (“Singing at School”) and “Praca Ręczna w Szkole” (“Handwork at School”), and also refers to the speeches and publications of recognized educators – the authorities in the field of drawings, singing and handwork, activities belonging to the group named artistic or artistic and technical classes, taught in general schools during the interwar period.

Keywords: aesthetic culture; aesthetic education; general education; teacher; interwar period