

**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie**

Wojciech Kubiczek

**Wychowanie estetyczne
w szkolnictwie ogólnokształcącym
zaboru rosyjskiego
w drugiej połowie XIX i na początku
XX wieku**

Kraków 1996

**Wychowanie estetyczne
w szkolnictwie ogólnokształcącym zaboru rosyjskiego
w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku**

**Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 209**

Wojciech Kubiczek

**Wychowanie estetyczne
w szkolnictwie ogólnokształcącym
zaboru rosyjskiego
w drugiej połowie XIX i na początku
XX wieku**



Kraków 1996

Recenzenci

**prof. dr hab. Tadeusz Aleksander
prof. zw. Zygmunt Lis**

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996

**redaktor Zuzanna Czarnecka
redaktor techniczny Urszula Mićków**

**ISSN 0239-6025
ISBN 83-86841-27-3**

Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, ul. Karmelicka 41 nr zam. 33/96

Wstęp

Zagadnienie przedstawione w niniejszej pracy nie doczekało się jeszcze w polskiej literaturze naukowej swojego opracowania. Jedyną publikacją poświęconą historii wychowania estetycznego w Polsce¹, zgodnie z założeniem uzasadnionym przez autora, zawiera w odniesieniu do drugiej połowy XIX wieku tylko omówienie sytuacji na terenie Galicji w szkolnictwie podległym Radzie Szkolnej Krajowej, natomiast pomija szkolnictwo na terenie zaboru rosyjskiego i pruskiego, uznając je tak pod względem struktury organizacyjnej, treści kształcenia i języka wykładowego jako szkolnictwo rosyjskie lub pruskie.

Kształcenie estetyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym podstawowym i średnim odgrywa istotną rolę w przygotowaniu przyszłych odbiorców sztuki, dlatego też niniejsze opracowanie ma na celu przedstawienie relacji pomiędzy dorobkiem polskiej plastyki profesjonalnej tego okresu a stanem kultury plastycznej dzieci, młodzieży i całego społeczeństwa. Przedmiotem zainteresowania są więc sprawy związane z plastyką (czyli tak zwanym przez długie lata „rysunkiem”) jako przedmiotem nauki szkolnej na stopniu elementarnym i średnim, a nie zawodowe szkolnictwo plastyczne.

Realizacja tematu opierać się będzie na przebadaniu: zachowanych materiałów dotyczących szkolnictwa (dokumentacja, programy nauczania itp.); wydawnictw książkowych (w tym pamiętników) i czasopism ówczesnych, ze zwróceniem uwagi na zawartą w nich problematykę dotyczącą plastyki; istniejących i powstających instytucji związanych z upowszechnianiem kultury plastycznej; inicjatyw społecznych w tej dziedzinie.

Konieczne jest sprecyzowanie obszaru, będącego przedmiotem niniejszego opracowania. Zajmowanie się, przy badaniach problemów drugiej połowy XIX wieku, całym terenem dawnej Rzeczypospolitej wydaje się nie uzasadnione, największe skupiska ludności polskiej znajdowały się bowiem wówczas w Królestwie Polskim, Galicji, Wielkim Księstwie

¹ W. Kubiczek, *Rola szkolnictwa ogólnokształcącego w rozwijaniu kultury plastycznej młodzieży w Polsce (do I wojny światowej)*. Kraków 1979.

Poznańskim i na Śląsku². Natomiast na dawnych terenach wschodnich Polski (czyli guberniach zachodnich Rosji) ukaz z 19 października 1831 roku „o jednodworcach i grażdanach” zrównał tysiące szlachty z chłopstwem, objął obowiązkiem 25-letniej służby wojskowej, odciął od oświaty i kultury, niszcząc w ten sposób ich społeczną i narodową tożsamość. Z 410 000 polskiej szlachty w 1831 roku unicestwiono w ten sposób 340 000, tak że w latach 40-ych XIX wieku stan szlachecki praktycznie przestał istnieć. Szkoły polskie na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie zastępowano rosyjskimi – jeszcze w 1833 roku uległo likwidacji sławne Liceum Krzemienieckie, w 1840 roku zakazano prowadzenia prywatnych polskich pensji. Ukoronowaniem tych wszystkich działań był ukaz z 3 maja 1852 roku, w myśl którego każdy szlachcic kończący 18 lat miał obowiązek podjęcia służby w armii lub administracji rosyjskiej. Bujny, choć krótkotrwały rozwój życia polskiego na Ukrainie nastąpił dopiero po 1905 roku³.

Powyższa, nieco obszerniejsza dygresja, była konieczna dla uzasadnienia objęcia niniejszym opracowaniem tylko terenu Królestwa Polskiego.

Mniej więcej 65-letni okres będący przedmiotem uwagi tej pracy wymaga pewnego podziału. Ze względu na to, że omawiana problematyka łączy w sobie elementy z różnych dziedzin, takich jak historia oświaty, sztuki i wychowania plastycznego, wydaje się rzeczą trudną ustalenie jednej, ścisłej chronologii. Raczej uwzględniając węzłowe fakty i wydarzenia będzie trzeba zaproponować bardziej płynny podział. I tak lata 1864–1890 to narodziny, rozwój i schyłek pozytywizmu, przekonanie o poznawczej roli realistycznej sztuki. Lata 1890–1907 to okres Młodej Polski, odrodzenie się romantyzmu, i wreszcie pomiędzy 1907 a 1914 rokiem – panowanie hasła „sztuka dla sztuki”. Równocześnie, uwzględniając fakty z dziedziny oświaty, wyodrębnić można następujące cezury: mniej więcej od upadku powstania listopadowego do 1862 roku, w 1862 roku wprowadzenie reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego, w 1872 roku zastosowanie dla szkolnictwa średniego ogólnorosyjskich ustaw z 1871 roku, wreszcie od pierwszych lat XX wieku wyraźne ożywienie i rozwój inicjatyw oświatowych w kręgach polskich pedagogów.

² *Polska XIX wieku. Państwo-społeczeństwo-kultura*, pod red. S. Kieniewicz, Warszawa 1982, s. 95.

³ D. Beauvois, *Polacy na Ukrainie 1831–1863. Szlachta polska na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie*, Instytut Literacki, Paryż 1987.

SYTUACJA POLITYCZNA

Po klęsce powstania listopadowego Królestwo Polskie utraciło konstytucję, sejm i wojsko, zatrzymując formalnie odrębną administrację na podstawie Statutu Organicznego z 1832 roku. Znalazło się jednak pod faktyczną dyktaturą zdobywcy Warszawy Iwana F. Paskiewicza, mianowanego namiestnikiem. Dopiero po wojnie krymskiej (1853–1856) w związku ze zmianą kursu politycznego w Rosji nastąpiło złagodzenie rygorów. W 1862 roku na czele rządu cywilnego Królestwa stanął Aleksander Wielopolski, rzecznik ugody z zaborcą. Wielopolski spolszczył administrację, zreorganizował szkolnictwo, przyznał prawa obywatelskie Żydom, zgodził się na zastępowanie pańszczyzny opłatą pieniężną. Swoją koncepcją ugody z caratem zraził patriotyczną opinię, która nie rezygnowała z dążeń do odzyskania niepodległego państwa.

Po upadku powstania styczniowego nastąpiła likwidacja odrębności administracyjnej Królestwa. Polską biurokrację miała zastąpić rosyjska. W 1866 roku utworzony został pod przewodnictwem namiestnika Teodora F.W. Berga Komitet Urządzający, m.in. dla urządzenia politycznego kraju. W 1866 roku zlikwidowano Sekretariat Stanu Królestwa Polskiego (w Petersburgu), w 1867 roku – Radę Stanu, Radę Administracyjną i Komisję Rządową.

W ciągu następujących lat urządzono na wzór rosyjski lokalne władze administracyjne, skarbowe, pocztowe, szkolne i podporządkowano je odpowiednim ministerstwom Cesarstwa. Najpóźniej, bo w 1876 roku, zreorganizowano sądownictwo, tworząc warszawski okręg sądowy podległy rosyjskiemu Ministerstwu Sprawiedliwości.

Liczbę guberni zwiększono z 5 do 10, liczbę powiatów z 39 do 85. Naczelnikowi powiatu podlegali wójtowie gmin i straż ziemska (policja lokalna).

Po śmierci Berga jego następcy nie nosili już tytułu namiestnika, lecz generał-gubernatora. Skupiali oni w swym ręku władzę administracyjną,

wojskową oraz policyjną (byli dowódcami warszawskiego okręgu wojskowego).

Nazwa Królestwo Polskie została zmieniona na Kraj Przywiślański. Zlikwidowano odrębny herb Królestwa Polskiego. Na koniec w 1885 roku zwinęto Bank Polski, przekształcając go w warszawski kantor Banku Państwa.

W 1864 roku została zadekretowana nowa organizacja szkolnictwa. W porównaniu do niedawnej reformy Aleksandra Wielopolskiego pogłębiła ona różnicę między niskim poziomem szkolnictwa elementarnego (na wsi szkółki były tylko jedno- lub najwyżej dwuklasowe) i stosunkowo wysokim średniego (7- lub 8-klasowe gimnazja realne lub klasyczne).

Rusyfikację przeprowadzono w drodze poufnych rozporządzeń. W latach 1866–1869 do gimnazjów wprowadzono rosyjski język wykładowy. Język polski był przedmiotem nadobowiązkowym wykładanym po rosyjsku. Tylko religii uczono po polsku (z wyjątkiem Chełmszczyzny). W szkołach ludowych język rosyjski jako przedmiot wprowadzono w 1871 roku, a jako język wykładowy w 1885 roku. Szkoła Główna została zamknięta w 1869 roku, a na jej miejsce otwarto Uniwersytet Warszawski z rosyjskim językiem wykładowym. Czterem milionom Polaków odebrano prawo uczenia się w języku ojczystym.

Kurs polityczny złagodniał nieco w połowie lat 70-ych. Mimo tego działalność rusyfikacyjna osiągnęła swój szczyt za generała-gubernatora Józefa Hurki (1883–1894) i kuratora naukowego Aleksandra Apuchтина (1879–1897).

Wypadki polityczne pierwszych lat XX wieku obudziły nadzieje na reaktywowanie polskiego szkolnictwa. Choć Rada Ministrów w Rosji uznała w zasadzie język polski jako przedmiot nauczania, to w praktyce dominowało wiele ograniczeń i usuwano nauczycieli, którzy podpisali uchwały o wprowadzeniu polskiego języka jako wykładowego¹.

Dzięki ożywieniu życia politycznego i kulturalnego szerokich warstw społeczeństwa oraz pewnemu zelżeniu ucisku zaborcy zaczął się kształtować coraz wyraźniej niezależny system oświaty. Głównym dorobkiem w tym zakresie było szkolnictwo prywatne wszystkich stopni oraz oświata dorosłych. Kształcenie dorosłych, upowszechniające w warunkach niewoli oświatę, stanowiło jeden ze znamienitych przejawów walki narodowowyzwoleńczej.

Polskie szkolnictwo prywatne rozwijało się dynamicznie; w 1906 roku działało 535 prywatnych szkół początkowych (obejmujących 47 242

¹ „Szkoła” 1906, s. 33.

uczniów), w 1913 roku 826 (57 890 uczniów), szkół średnich było 247 (50 079 uczniów). Szkoły te odznaczały się stosunkowo wysokim poziomem nauczania.

Do 1905 roku samorządy gminne i wioskowe założyły 2977 szkół elementarnych. Najgęstsza sieć szkół wiejskich miały gubernie warszawska i piotrkowska. W guberni warszawskiej jedna szkoła przypadła na 2373 osoby, a w guberni piotrkowskiej na 2505. Najmniejszą liczbę szkół miała gubernia radomska, gdzie jedna szkoła przypadała na 5523 mieszkańców. W całym Królestwie przeciętnie 1 szkoła wiejska przypadała na 3105 mieszkańców, co świadczyło o słabo rozwiniętej sieci szkół i powodowało, że uczyć się w nich mogła tylko minimalna część młodzieży w wieku szkolnym².

Tragiczny stan szkolnictwa elementarnego na wsi był między innymi wynikiem trudności nauczania w języku rosyjskim dzieci nie znających dostatecznie tego języka. W 1897 roku na wsi było około 74% analfabetów.

Pod firmą Polskiej Macierzy Szkolnej zakładano szkoły wiejskie, powstawały też liczne tajne szkółki. W Królestwie powstało w latach 1904-1912 – 686 szkół wiejskich, a w latach następnych – 1025. Ogółem w latach 1904–1914 utworzono na wsi 1710 nowych szkół, przeważnie 1-klasowych z 3-letnim kursem nauczania. Również dynamicznie rozwijało się szkolnictwo średnie, przy czym znaczny jego procent stanowiły szkoły prywatne. Następował szybki proces rozbudowy szkół żeńskich. Pomyślnie rozwijało się szkolnictwo zawodowe różnego rodzaju i profilu.

² Z. Kmieciak, *Ruch oświatowy na wsi. Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1963, s. 11i 12.

SYTUACJA W DZIEDZINIE KULTURY

Kreśląc tło dla naszych właściwych rozważań, trzeba przypomnieć z okresu wcześniejszego takie fakty, jak zamknięcie w 1832 roku Uniwersytetu Warszawskiego i słynnego Liceum Warszawskiego, wywiezienie w latach 1833–1834 większości dzieł z biblioteki, zbiorów sztuki Zamku Królewskiego i zlikwidowanego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, co pozbawiło młodzież potrzebnych jej książek oraz wzorów dawnej sztuki.

Po zamknięciu Uniwersytetu przez kilkanaście lat istniało w Warszawie tylko prywatne szkolnictwo artystyczne (największe znaczenie miała szkoła Aleksandra Kokulara). W zasadzie nie urządzano wystaw sztuk pięknych, tylko w latach 1838–1845 reaktywowano je w ograniczonej formie. Po Wiośnie Ludów uległy całkowitej likwidacji¹. Fala popowstaniowej emigracji politycznej spowodowała odpływ z Warszawy wielu wartościowych jednostek.

Im bliżej 1850 roku, tym urzędnicy byli coraz bardziej reakcyjni, twar- do realizujący politykę w zakresie prześladowania twórców kultury polskiej. W sprawach sztuki mieli niewielkie osobiste zainteresowania albo żadne. Zajmowali się kulturą wyłącznie od strony politycznej.

Równocześnie następował rozwój przemysłu i handlu. W 1831 roku Warszawa liczyła 126 000 mieszkańców, a w 1847 już 167 000. Rosła warstwa inteligencji.

Zachowanie w szkołach średnich nauki rysunku potrzebnej dla zawo- dów technicznych, popieranym w rosyjskiej polityce oświatowej, związa- nym pośrednio z ogólnym rozwojem uprzemysłowienia, a także potrzeba kształcenia budowniczych, doprowadziły w 1844 roku do przywrócenia Szkoły Sztuk Pięknych, choć w bardzo ograniczonej postaci. Czynna w latach 1844–1866, była organizacyjnie związana z Gimnazjum Realnym

¹ S. Kozakiewicz, *Malarstwo warszawskie w latach 1815–1850, podłoże rozwoju*. Odbitka z „Rocznika Muzeum Narodowego w Warszawie” VI (b.m., b.r.), s. 263.

(zajmującym dawny lokal uniwersytecki). Inicjatorem jej powstania byli Aleksander Kokular i Jan Feliks Piwarski.

Ustawa z 1853 roku uniezależniła Szkołę od Gimnazjum, ale funkcjonowała ona jako szkoła średnia. Ustalony został pewien jej związek z Akademią w Petersburgu (udział w konkursach, stypendia). Później warszawskie szkolnictwo artystyczne zostało ograniczone do tak zwanej Klasy Rysunkowej prowadzonej długie lata przez Wojciecha Gersona. Po odejściu Gersona w 1896 roku groził jej upadek. Polskie środowiska rozpoczęły starania o utworzenie uczelni artystycznej na wyższym poziomie, co zostało zrealizowane dopiero w 1903 roku².

Pod koniec lat 50-ych reaktywowano działalność wystawienniczą. Rok 1850 to data końcowa ostatecznej krystalizacji nowoczesnych form życia artystycznego i malarstwa w Warszawie u progu bujnego rozwoju warszawskiej realistycznej szkoły malarstwa w drugiej połowie XIX wieku³. Do tego momentu czynnikiem, który najbardziej przeciwstawiał się polityce rosyjskiej w dziedzinie kultury, był potężny wzrost ogólnej narodowej kultury ożywionej prądami romantyzmu. Przejawiało się to nie tylko w samej twórczości, ale oddziaływało na kształtowanie się form życia artystycznego. To romantyzm podsycał rozpowszechnianie się haseł tworzenia patriotycznego malarstwa o dziejach Polski⁴.

Czasy drugiej połowy XIX wieku to okres pozytywizmu. W. Tatarkiewicz wyróżnia dwie jego odmiany. Jedna, skrajnie empiryczna, typowa dla XIX stulecia, reprezentowana zwłaszcza przez J. St. Milla, przyjmowała, że wszelka wiedza, nie wyłączając matematycznej, wywodzi się z doświadczenia i znajomości konkretnych faktów; pozytywizm taki zawsze był skłonny do popularyzowania realistycznej sztuki. Ale jest też druga odmiana pozytywizmu, wywodząca się jeszcze od Hume'a: to dwa rodzaje wiedzy, z których jeden dotyczy faktów, drugi natomiast stosunków między wyobrażeniami – i ten drugi, do którego należy przede wszystkim matematyka, jest od doświadczenia niezależny⁵.

Pośród sztuk plastycznych w ćwierćwieczu popowstaniowym najbujniej rozwinęło się malarstwo. Tworzono towarzystwa przyjaciół sztuk pięknych, z których warszawskie pod nazwą Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych powstało w 1860 roku (w Krakowie w 1854, we Lwowie w 1861 i w Poznaniu w 1888 roku). Rosły zamówienia na portrety, rozwijało się

² M. Poprzęcka, *Akademizm*, Warszawa 1977, s. 46.

³ S. Kozakiewicz, op. cit., s. 189.

⁴ Ibidem, s. 271.

⁵ W. Tatarkiewicz, *Nowa sztuka a filozofia*, [w:] *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972, s. 190.

kolekcjonerstwo prywatne i społeczne. Opinia traktowała sztukę narodową jako jeszcze jedno świadectwo żywotności i jedności polskiej kultury.

Wymienić też trzeba powstające wówczas muzea – w 1863 roku w Warszawie zbiory Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych dały początek Muzeum Narodowemu, w Krakowie w 1876 roku powstało Muzeum Czartoryskich, w 1879 roku Muzeum Narodowe, w Poznaniu w 1870 roku Muzeum im. Mielżyńskich. Można więc powiedzieć, że od drugiej połowy XIX wieku różne formy życia artystycznego działały i rozwijały się w postaci mniej więcej ustabilizowanej.

Liczni polscy artyści studiowali i pracowali w Paryżu, Rzymie, Petersburgu, a zwłaszcza w Monachium w stałym kontakcie ze sztuką europejską. Osiągali duże sukcesy na wystawach międzynarodowych.

Nie było w Polsce jednolitego środowiska artystycznego, można jednak mówić o jednolitym rozwoju sztuki polskiej. Postępował on równolegle do europejskiego, choć w porównaniu z awangardowymi osiągnięciami Paryża był spóźniony o parę dziesięcioleci.

W Polsce pierwsze wiadomości na temat impresjonizmu pojawiły się w prasie w 1863 roku z okazji śmierci Edwarda Maneta. Obszerna informacja, jaką ogłosił „Tygodnik Ilustrowany” bezpośrednio po zgonie wielkiego malarza, świadczy o tym, że korespondent był doskonale poinformowany o założeniach nowego ruchu. Notatka ta jest jedną z najpoważniejszych, jakie ukazały się wtedy na temat impresjonizmu w prasie światowej. Trudno powiedzieć, czy informacje te wywarły wpływ na malarstwo warszawskie, jednak trzeba zauważyć, że w tym czasie problematyka malarska wyraźnie wyemancypowała się i zaczęła wysuwać się na pierwsze miejsce przed akademickie pojęcia o treściach malarstwa. Taki zwrot był wynikiem oddziaływania na środowisko artystyczne Aleksandra Gierymskiego, który przybył w 1879 roku do Warszawy po dłuższym pobycie w Monachium i Włoszech⁶.

Władysław Podkowiński i Józef Pankiewicz po powrocie z Paryża do Warszawy w 1890 roku wystawili swoje paryskie obrazy w salonie Aleksandra Krywulita w Hotelu Europejskim. Jest to więc bardzo konkretnie uchwytna data pierwszego wystąpienia impresjonizmu w Polsce. Bezpośrednio po tej wystawie w maju 1890 roku kilka impresjonistycznych obrazów wystawił Leon Wyczółkowski też w salonie Krywulita⁷.

⁶ Z. Kępiński, *Impresjonizm*, Warszawa 1986, s. 304.

⁷ *Ibidem*, s. 306.

Komitet wystawowy „Zachęty” w jesieni 1890 roku odrzucił 3 obrazy Pankiewicza i wtedy „Przegląd Tygodniowy” zamieścił protest na czterech szpaltach druku⁸.

W ostatnich latach XIX wieku pojawiły się tendencje odśrodkowe w warszawskim środowisku artystycznym. Jego zdolniejsi przedstawiciele przenosili się do leżącego w autonomicznej Galicji rozwijającego się kulturalnie Krakowa, który jako siedziba poważnej i zreformowanej po 1895 roku uczelni artystycznej poszukiwał i ściągał dla niej nowych profesorów również z terenu Królestwa. W krakowskim świecie artystycznym panowała jednak atmosfera dekadentyzmu, przeciwstawiana ideologii czynu i praktycznego wyzwolenia. Pod przewodnictwem Stanisława Przybyszewskiego i jego stowarzyszenia „Sztuka” zbierał się cały liczący świat artystyczny, utożsamiający swój radykalizm z cygańskim trybem życia i estetyzmem. Na zagranicznych wystawach pojawiały się często dzieła polskich artystów.

Rodziły się dwa zjawiska: naturalistyczny biologizm, mitologizm wiosny, młodości i powstającego życia lub zdeformowany, secesyjny i symboliczny odpowiednik tych pojęć.

Tego rodzaju zjawisk nie chciało przyjmować neopozytywistyczne środowisko warszawskie. Obojętnie traktowało twórców, nie wierzyło polskim sukcesom zagranicznym, nieufnie – z pomocą krytyki – spoglądało na rodzimych nowatorów, którzy nie znajdując uznania, opuszczali miasto. Kiedy więc w 1900 roku Warszawa przeżywała najazd „peterburzan” – wykształconych w tamtejszej Akademii Sztuk Pięknych Polaków, m.in. Konrada Krzyżanowskiego i Ferdynanda Ruszczyca, łatwo dała im zdobyć salony Krywulcia i „Zachęty”.

Dla pełniejszego obrazu wspomnieć trzeba i o innych dziedzinach twórczości. Twórczość dramatyczną cechował epigonizm w stosunku do dzieł Aleksandra Fredry (Michał Bałucki, Józef Bliźniński i inni). Nie dotarli do szerokiego ogółu dramaty Cypriana Kamila Norwida. W Warszawie monopol miały teatry rządowe złożone z trzech zespołów (dramat, opera, balet) i mające 5 scen. Repertuar był tradycyjny: Fredro, Szekspir i komedie polskie oraz francuskie.

Istotną rolę kulturotwórczą odgrywała ówczesna prasa. Rozkwit przeżywała prasa periodyczna, na początku lat 80-ych ukazywało się ponad 200 tytułów, z których niektóre, zwłaszcza „Kłosa” i „Tygodnik Ilustrowany”, zasługują na osobne omówienie w zakresie kształtowania kultury

⁸ Ibidem, s. 308.

plastycznej społeczności. „Kurier Warszawski” w latach 80-ych miał około 30 tysięcy abonentów, a kilka innych gazet około 10 tysięcy.

Pozytywiści prowadzili swoją kampanię w „Przeglądzie Tygodniowym”, a od 1881 roku w „Prawdzie”, którą kierował Aleksander Świętochowski.

W 1882 roku zaczął ukazywać się „Przegląd Pedagogiczny” jako pierwsze i zarazem jedyne pismo pedagogiczne poświęcone sprawom wychowania szkolnego i domowego.

Panujące wówczas i lansowane przez oficjalną estetykę poglądy prezentowali Karol Lemcke oraz Henryk Struve. Ich opinie propagował „Przegląd Pedagogiczny”⁹.

Estetyka K. Lemckiego wydana w języku polskim w 1874 roku, w języku niemieckim ukazała się o prawie dziesięć lat wcześniej, bo w roku 1865, i na nią powoływał się m.in. H. Struve, który wywierał wpływ na ówczesną krytykę artystyczną. To właśnie H. Struvementu powierzono opracowanie w *Encyklopedii wychowawczej*¹⁰ rozdziału pt. „Wychowanie estetyczne”, co należy uważać za uznanie jego poglądów jako najbardziej miarodajnych i zasługujących na upowszechnienie w kręgach nauczycielskich.

Zwrócić trzeba uwagę na konsekwencje, jakie wywołały poglądy K. Lemckiego i H. Struvego.

Stopniowanie wartości dzieł sztuki według przypisywanej im „powszedniości”, „brzydoty”, „płaskości” czy całkiem dyskwalifikującej dzieło „pospolitości” powodowało, że na długie lata poza zainteresowaniem nauczycieli i młodzieży pozostawały wielkie obszary sztuki europejskiej, jak „sceny karczemne holenderskich malarzy”¹¹ dyskwalifikowane przez zawarte w nich gminność, plebeizm, rubaszność, cynizm.

Z ustaleniem hierarchii wartości dzieł plastycznych w zależności od doniosłości tematu walkę stoczył dopiero Stanisław Witkiewicz w latach 1884–1885 w swych publikacjach ogłaszanych na łamach prasy.

Równocześnie wpajanie przez oficjalną krytykę negatywnego stosunku do dzieł potraktowanych szkicowo¹² musiało w jakimś stopniu odsuwać w czasie akceptację nowości przynoszonych przez impresjonizm. Zresztą cóż mówić o nowościach impresjonizmu, skoro Lemcke jeszcze wyrażał

⁹ „Przegląd Pedagogiczny” 1885, nr 21, s. 696 i 697.

¹⁰ *Encyklopedia wychowawcza*, Warszawa 1880–1914, t. III, s. 7 i 8.

¹¹ K. Lemcke, *Estetyka*, Lwów 1874, t. I, s. 75 i 76.

¹² *Ibidem*, s. 65.

negatywny sąd o romantyzmie, pisząc, że piękność romantyczna nie może równać się z klasyczną¹³.

Trzeba sobie uświadomić, że do czasu wielkiej wystawy retrospektywnej malarstwa polskiego, która miała miejsca we Lwowie w 1894 roku, nie tylko ogół społeczeństwa, ale nawet i osoby profesjonalnie zajmujące się sztuką nie miały pojęcia o dorobku artystycznym wielu polskich twórców. Dla przykładu wymienimy tu Piotra Michałowskiego, którego wielką liczbę obrazów olejnych, rysunków i akwarel pokazano po raz pierwszy dopiero na wymienionej wystawie, podobnie jak liczne rysunki kredką Artura Grottgera¹⁴.

Czytelnik polski mógł w tamtych latach zdobyć orientację w aktualnych sprawach sztuki dzięki nowym czasopismom zajmującym się problemami sztuki. W 1887 roku w Warszawie pismo „Życie” założył Zenon Przesmycki-Miriam, który później w latach 1901–1907 redagował „Chimerę”. Pisma te obok publikowanych różnych manifestów i programów artystycznych omawiały również systematycznie wystawy krajowe i zagraniczne, recenzowały wydawnictwa artystyczne, informowały o konkursach, sztuce stosowanej.

Na przełomie XIX i XX wieku toczyły się liczne dyskusje o sztuce, w których ujawniały się bardzo silne tendencje estetyzujące. Najwyraźniej hasło „sztuka dla sztuki” zostało sformułowane przez Stanisława Przybyszewskiego w manifestie *Confiteor* opublikowanym w 1899 roku¹⁵.

Roman Dmowski w artykule pt. *Beletrystyka ludowa*¹⁶ dzieli czytelników na „najwyższą inteligencję i na ludzi przeciętnych”. Ci pierwsi wymagają od powieści piękna, a drudzy pragną jedynie zaspokoić ciekawość i dlatego zdaniem autora powstała beletrystyka popularna, będąca właściwie wulgaryzacją literatury. Proces wulgaryzacji jest nieunikniony, gdy oświata przestaje być przywilejem pewnej warstwy. Dmowski mówił o literaturze, ale pamiętajmy, że wiek XIX to wiek kultury literackiej¹⁷ i wypowiedzi jej dotyczące można odnieść w wielu wypadkach do sztuki w ogóle.

Gardzili tłumem symboliści, a taka postawa, gdyby znalazła zwolenników w kręgu wpływowych pedagogów, wykluczała z góry myśl o poszerzeniu programów oświatowych. Postulatem modernizmu była absolutna

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. Mycielski, *Sto lat dziejów malarstwa w Polsce 1760–1860*, Kraków 1897, s. 5–6.

¹⁵ S. Przybyszewski, *Confiteor*, [w:] *Programy i dyskusje literackie okresu Młodej Polski*, opr. M. Podraza-Kwiatkowska, Biblioteka Narodowa nr 212, seria I, Wrocław 1973, s. 236–238.

¹⁶ „Głos” 1891, nr 17 (pod pseudonimem R. Krzycki).

¹⁷ M. Porębski, *Wstęp do historii sztuki*, Warszawa 1973, s. 569.

autonomia sztuki, co rozumiano jako negowanie jakichkolwiek jej funkcji społecznych¹⁸.

Były też głosy przeciwne, mówiące o społecznej roli sztuki. Dostrzeżano jej wychowawcze możliwości w związku z jej rosnącym upowszechnianiem. Np. Edward Abramowski pisał o przeistoczeniu sztuki w nowe środowisko życiowe, dostępne dla wszystkich, wciągające się we wszystkie sprawy powszechnego życia¹⁹. Ludwik Krzywicki ostro krytykował wykształcenie praktyczne i lekceważenie wiedzy szerszej, ogólnej. Czynił to niejednokrotnie²⁰, poruszając problemy oświaty. Natomiast konkretne sprawy związane z upowszechnianiem sztuki zajmowały poczesne miejsce w publicystyce Juliana Marchlewskiego, który swą działalność jako krytyk sztuki rozwijał w latach 1897–1900. Stwierdzał bezdenną przepaść pomiędzy klasami posiadającymi a uboższymi warstwami, szczególnie w zakresie łączności ze sztuką, podkreślając równocześnie jak żywo oddziałuje na tychże ludzi „piękny utwór, artystyczny obraz”. W publikacjach drukowanych w pierwszych latach XX wieku wiele miejsca poświęcił omówieniu poznanych za granicą rozmaitych sposobów popularyzowania sztuki wśród najszerszych warstw społeczeństwa. Żądał podejmowania podobnych akcji przez Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych w Warszawie, proponował wydawanie artystycznych reprodukcji, drukowanych przewodników po zbiorach z objaśnieniami, choć „ulożenie takich książek zapewne nie jest rzeczą łatwą, gdyż nie ma nic trudniejszego nad dobrą popularyzację”²¹. Postulował, by artyści popularyzowali sztuki piękne.

Dyskusje były więc żywe, a wiele słusznych wniosków pojawiło się na łamach ówczesnej prasy.

¹⁸ K. Rosner, *Sztuka a rzeczywistość w programach polskich modernistów*, [w:] *Studia z dziejów estetyki polskiej 1890–1918*, s. 13.

¹⁹ E. Abramowski, *Co to jest sztuka*, „Przegląd Filozoficzny” 1898, z. 3, s. 85–114.

²⁰ L. Krzywicki, *Nowe prądy oświaty*, „Prawda” 1890, nr 6, tenże, *Poradnik dla samouków*, cz. IV, Warszawa 1902, s. XCIX i CVIII.

²¹ J. Marchlewski, *O sztuce. Artykuły, polemiki oraz listy*, Warszawa 1957, s. 176–183.

NAUKA RYSUNKU W SZKOŁACH RZĄDOWYCH

Nowy system szkolny wzorowany wiernie na rosyjskim, uwzględniający trzy szczeble szkół: elementarne, obwodowe i gimnazja, wprowadzony został 20 sierpnia 1833 roku. Pierwsze przepisy zawierała „Ustawa dla gimnazjów, szkół obwodowych i elementarnych czyli parafialnych w Królestwie Polskim”¹ wydana w 1833 roku. Szkoły elementarne miały być utrzymane podobnie jak w czasach Królestwa Kongresowego ze składek ludności przy najwyżej 1/3 kosztów wynoszącym udziale funduszy państwowych. Do szkół tych miano przyjmować dzieci obojga płci mające ukończone najmniej pięć lat. Na program składały się nauka: religii, czytania, pisania i arytmetyki.

Mogą być także dawane i następujące przedmioty: znajomość miar, wag i pieniędzy używanych w kraju; znajomość gospodarstwa wiejskiego; rysunku prostych figur jeometrycznych i maszyn w gospodarstwie używanych, lecz uczenie się tych przedmiotów do woli zostawione będzie – stwierdzono m.in. w ustawie.

Tak więc po raz pierwszy rysunki zostały wprowadzone urzędowo do zestawu przedmiotów przewidzianych dla szkoły elementarnej, choć tylko jako przedmiot dodatkowy².

W paragrafie 38 wymienionej ustawy zapowiedziano pozostawienie szkół cyrkulowych, niedzielnych i żydowskich.

W 1834 roku ukazały się „Prawidła dla nauczycieli szkół elementarnych według jakich mają wyklądać czytanie, kaligrafię i rachunki w szkołach elementarnych”, w których znalazły się przytoczone poniżej uwagi dotyczące rysunków:

¹ *Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia*, t. I, Warszawa 1866, s. 125

² *Ibidem*, s. 131.

Najstarsi z uczniów mogą się wprawiać w rysunek w przyszłym ich powołaniu przydatny. Kreślenie linii przy pisaniu wskazane z łatwością doprowadzi do rysowania figur liniowych. Niech uczeń za pomocą linii drewnianej wyrysuje jakąkolwiek figurę na tablicy, np. czworokąt lub trójkąt, po czym nauczyciel pokaże mu, jak ma wyprowadzić prostopadłą z pomocą trójkąta; podzieli linię na dwie, trzy i więcej części równych, sprawdzając podział za pomocą cyrkla, podobnież kąty proste podzieli na kilka rozmaitych kątów, na koniec każe on opisywać łukiem, kołem it. Tym sposobem uczeń nieznacznie przyzwyczaja się do pewnego okomiaru tak potrzebnego we wszystkich okolicznościach życia. Za wskazówkę postępowania w tym względzie posłuży mu dzieło Rumbowicza pod tytułem „Początki linearnego rysunku dla szkół parafialnych w Wilnie 1827”³.

Jak widzimy, zarówno przytoczone uwagi, jak i zalecony podręcznik wskazują, że była to nauka wyłącznie rysunku technicznego, a nie odręcznego.

Podobna sytuacja istniała i w innych rodzajach szkół.

W szkołach obwodowych miały być cztery klasy, a wśród ośmiu przedmiotów nauczania przewidywano kaligrafię i rysunki. Obsada nauczycielska składać się miała z siedmiu osób, z tego jeden nauczyciel do tych przedmiotów⁴.

Gimnazja przewidywano ośmioklasowe, z tym że pierwsze cztery klasy stanowiły odpowiednik szkół obwodowych. Od klasy VI przedmioty dzielono na dwa działy: filologiczny i techniczny (realny) i choć wśród przedmiotów rysunków nie wymieniono, to jednak o nauczycielu tego przedmiotu jest wzmianka⁵, a w styczniu 1834 roku opracowano „Instrukcję dla nauczyciela rysunków”, w której już pierwsze zdanie świadczy o wyłącznie technicznym ukierunkowaniu tego przedmiotu:

rysunki powinny być uważane, jako powszechny język techniczny, i dlatego potrzeba wprawiać uczniów nie tylko w robienie rysunków, ale i w ich czytanie. [Uczeń miał] rysować z natury podług wymiarów geometrycznych pojedyncze części machin, narzędzi lub budowli i z tych części układać ogólny widok ich planów, elewacji i przecięć, obok czego może im podać sposoby lawowania⁶.

2 grudnia 1839 roku zatwierdzone zostało przez cesarza postanowienie o utworzeniu Okręgu Naukowego Warszawskiego, którego zarząd objął kurator podlegający ministrowi oświaty cesarstwa. Odtąd szkoły polskie stały się bezpośrednio zależne od rosyjskiego ministerstwa oświaty⁷.

³ Ibidem, s. 199.

⁴ Ibidem, s. 127 i n.

⁵ Ibidem, s. 149 i n.

⁶ Instrukcja dla nauczyciela rysunków z dnia 20 stycznia 1834 r.

⁷ E. Suchan, *Historyczny zarys organizacji szkolnictwa w Polsce od Komisji Edukacji Narodowej po dobę obecną*, Brześć nad Bugiem 1937. s. 118.

31 sierpnia 1840 roku wydano „Ustawę dla gimnazjów i szkół obwodowych tudzież elementarnych Okręgu Naukowego Warszawskiego”⁸.

Do szkół 4-letnich elementarnych mogły być przyjmowane dzieci obojga płci mające ukończone najmniej pięć lat. Przedmioty były następujące: religia, czytanie po polsku i po rosyjsku, pisanie, arytmetyka. W miejscowościach o przewadze ludności rolniczej miały być dodatkowo wykładane wiadomości z zakresu rolnictwa i ogrodnictwa, a „także rysunki prostych figur geometrycznych i machin w gospodarstwie używanych”⁹. Natomiast w miejscowościach z przewagą rzemiosła przewidywano naukę dodatkowych przedmiotów potrzebnych rzemieślnikom i „rysunki techniczne mianowicie linearne”. W godzinach „wolnych, ci, którzy chcą, mogą się uczyć śpiewu kościelnego z nut”¹⁰.

Ustawa dzieliła szkoły obwodowe na dwie kategorie: a) ogólne przygotowujące do wyższych klas gimnazjów oraz b) specjalne czyli realne, a w tym: techniczne, handlowe i rolnicze. W gimnazjach usunięto podział klas wyższych (ustalony w 1833 roku) na filologiczne i techniczne oraz zniesiono klasę VIII. Wśród przedmiotów nauczania w gimnazjum wymieniono tym razem rysunki razem z kaligrafią¹¹.

W marcu 1845 roku wydano przepisy o otwarciu szkół realnych¹², ograniczające liczbę szkół powiatowych (które przygotowywały do gimnazjów) do minimum. Pozostałe szkoły miano zmienić na realne o kierunku technicznym lub agronomicznym. Postanowiono zmniejszyć liczbę istniejących gimnazjów filologicznych tak, aby w każdej guberni (z wyjątkiem warszawskiej) funkcjonowało tylko jedno, a na miejsce zamkniętych otwierać wyższe zakłady realne. Ustalono podwyższenie wpisowego w gimnazjach filologicznych i szkołach powiatowych, a obniżenie w realnych.

W tymczasowej instrukcji odnoszącej się do wykładania przedmiotów w szkołach powiatowych realnych rysunkom (wraz z kaligrafią) poświęcono tylko jedno zdanie:

Co do rysunków i kaligrafii nauczyciele trzymać się będą instrukcji przepisanych dla szkół powiatowych i gimnazjalnych filologicznych z tym zastrzeżeniem, żeby rysunki linearne i techniczne dawane były stosownie do przeznaczenia i dążności każdej realnej szkoły, a w pisaniu żeby szczególnie był miany wzgląd na wyrazistość i czytelność pisma¹³.

⁸ *Zbiór przepisów ...*, t. I, s. 227, t. III, s. 237.

⁹ *Ibidem*, s. 233.

¹⁰ *Ibidem*, s. 237.

¹¹ *Ibidem*, t. III, s. 261.

¹² *Ibidem*, s. 343.

¹³ *Ibidem*, s. 393.

Szczegółowy plan nauki dla potrzeb tych szkół przewidywał tylko rysunki techniczne i linearne¹⁴.

Nowa reforma zatwierdzona 8 marca 1851 roku prócz szkół przygotowujących do szkół wyższych szczebli, powoływała do życia szkoły niższe i średnie o charakterze praktycznym, dające wystarczającą edukację dla warstw średnich i niższych. Chodziło o to, aby młodzież je kończąca nie kontynuowała edukacji na wyższym poziomie.

Przy realizacji reformy należało: a) w gimnazjach filologicznych przygotowujących do uniwersytetów rozszerzyć wykład języków klasycznych, b) szkoły powiatowe filologiczne otwierać tylko w tych miejscowościach, gdzie jest znaczna liczba szlachty lub urzędników (miały zastępować gimnazja), c) gimnazjum realne w Warszawie oddzielić od Szkoły Sztuk Pięknych i nadać mu bardziej techniczny niż naukowy charakter, a Szkołę Sztuk Pięknych doprowadzić do stopnia zakładu praktycznego, d) innym wyższym zakładom realnym nadać bardziej szczegółowe przeznaczenie: górnicze, handlowe, agronomiczne itp., nazywając je wyższymi szkołami specjalnymi, e) szkoły powiatowe realne zmienić na przemysłowo-rzemieślnicze tam, gdzie istnieje ich potrzeba, a przy szkołach elementarnych wprowadzić klasę dodatkową tego rodzaju (tam gdzie ludności jest mniej), f) szkoły elementarne zostawić na dawnych zasadach.

24 lipca 1851 roku ukazało się zarządzenie o reorganizacji gimnazjów filologicznych¹⁵. Na terenie zaboru rosyjskiego istniało dotychczas 6 takich gimnazjów, które odtąd urządzone być miały na wzór gimnazjów w cesarstwie. Zgodnie z tym w czterech wyższych klasach wprowadzano dwa rodzaje kursu specjalnego. Plan nauki ułożono tak, aby nauka rysunków odręcznych i technicznych (oraz kaligrafii) wykładana była w specjalnych klasach nie dla wszystkich uczniów, lecz tylko dla pragnących tego i w te dni, kiedy po południu przewidziana jest rekreacja.

W następnym roku (21 sierpnia 1852) ukazały się przepisy o urządzeniu szkół powiatowych 5-klasowych¹⁶, zalecano przyjmować do nich przede wszystkim dzieci szlachty i urzędników, a od rocznej opłaty nikogo nie należało zwalniać.

W jakim kierunku ewoluowały treści nauczania rysunku, orientuje nas program nauczania oraz wytyczne dla nauczycieli tego przedmiotu zawarte w „Instrukcji do wykładu nauk w szkołach powiatowych o 5-ciu klasach”

¹⁴ Ibidem, s. 393 i n.

¹⁵ Ibidem, t. III, s. 525.

¹⁶ Ibidem, t. III, s. 529.

z 16 października 1855 roku¹⁷. Nauka rysunku była przewidziana we wszystkich pięciu klasach (w klasie V przez cały rok trwał dalszy ciąg zajęć z klasy IV). Posługiwano się podręcznikiem Jana Feliksa Piwarskiego. W klasie I naukę rozpoczynano od kreślenia figur geometrycznych z użyciem linii i cyrkla, a rysunek odręczny od rysowania części twarzy, z późniejszym cieniowaniem. W klasie II oprócz kontynuacji powyższych ćwiczeń dochodziło rysowanie części pejzaży. W klasie III poszerzano tematykę o rysowanie różnych elementów dekoracyjnych używanych w architekturze i figur ludzkich oraz zwierzęcych. W klasie IV kreślenie figur w ujęciach perspektywicznych, postaci, pejzaży i kwiatów. Z technik dominowało rysowanie ołówkiem, potem rysowanie czarną kredą na białym papierze i białą kredą na kolorowym. Kredki i farby stosowano dopiero w klasie IV.

W 1861 roku Aleksander Wielopolski szukał nowych propozycji przebudowy szkolnictwa. Jednym z najbardziej wnikliwych memoriałów, obejmujących plan urządzenia szkolnictwa elementarnego i średniego, była praca Jana Papłońskiego. Według niego pełny kurs kształcenia w zakresie szkoły średniej powinien trwać 10 lat i dzielić się na 3 części:

a) szkoła gminna lub okręgowa 3-letnia: klasa I – religia, czytanie, pisanie, rachunki oraz gminastyka; klasa II – takie same przedmioty oraz gramatyka polska, geografia, rysunki, śpiew kościelny; klasa III – do powyższych przedmiotów miała dochodzić historia Polski,

b) szkoła powiatowa 3-letnia: klasa I – religia, język polski, rosyjski, francuski, niemiecki, łaciński, historia Polski, geografia, arytmetyka i geometria; klasy II i III ponadto fizyka i chemia oraz tylko w klasie III kaligrafia, rysunki, śpiew kościelny, gimnastyka,

c) szkoła gubernialna 4-letnia: religia (w klasach I-III), logika (w klasie IV), język polski, rosyjski, łaciński, grecki, francuski, niemiecki, geografia i statystyka, historia powszechna, historia Polski, matematyka, geometria, nauki przyrodnicze, rysunki, gimnastyka oraz śpiew kościelny (w klasach I-IV)¹⁸.

Ustawa „O wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim” z 1862 roku opracowana przez Józefa Korzeniowskiego i Aleksandra Wielopolskiego zlikwidowała obowiązującą wcześniej stanowość szkół¹⁹, przywracała prawa językowi polskiemu. Jednak po upadku powstania stycz-

¹⁷ Ibidem, t. IV, s. 187 i n.

¹⁸ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1968, s. 78–81.

¹⁹ Np. gimnazja dla dzieci szlachty i urzędników, szkoły powiatowe dla dzieci kupców i rzemieślników itd.

niowego od 1869 roku władze carskie wprowadziły język rosyjski jako wykładowy do wszystkich szkół średnich, a od 1872 roku także do szkół elementarnych²⁰.

Reforma szkolna Wielopolskiego wprowadziła nowe programy do szkół elementarnych.

W szkole elementarnej jednoklasowej o 4- lub 5-letnim okresie nauki program obejmował: 1) religię, 2) rozmowy i objaśnienia rozmaitych przedmiotów ..., 3) czytanie po polsku ..., 4) pisanie po polsku ..., 5) cztery pierwsze działania arytmetyczne, miary, wagi i pieniądze używane w Królestwie, 6) śpiew kościelny.

Szkoły elementarne dwuklasowe zakładane w miastach i miasteczkach w związku z zamknięciem średnich szkół zawodowych miały być przekształcone w szkoły o profilu rolniczym lub technicznym w zależności od miejscowych potrzeb. W szkołach tych oprócz przedmiotów podanych wyżej wprowadzono dalszy wykład religii i moralności, biegle czytanie i opowiadanie po polsku, biegle i ortograficzne pisanie, działania z liczbami różnorodnymi, wiadomości o gospodarstwie i ogrodnictwie albo wiadomości o przemyśle, rysunek figur prostych i machin gospodarskich albo pierwsze zasady geometrii i mechaniki z kreśleniem figur machin, początki buchalterii, początki geografii Królestwa, śpiew kościelny²¹.

Rząd carski zarządzeniem z 11 września 1864 roku wprowadzał szkołę początkową jednoklasową o 4-letnim okresie nauczania (w praktyce często 3-letni okres nauczania) i szkołę początkową dwuklasową o 5-letnim okresie nauki, znosząc w niej profil rolniczy i techniczny.

Program szkoły jednoklasowej obejmował następujące przedmioty: 1) religia ..., 2) czytanie ... w języku ojczystym ..., 3) pisanie w tymże języku, 4) podstawowe działania arytmetyczne z pojęciem o miarach, wadze i pieniądzach używanych w imperium i Królestwie.

Na żądanie miejscowych samorządów szkoły mogły wprowadzić czytanie i pisanie w języku rosyjskim.

Do programu dwuklasowej szkoły początkowej poza wymienionymi przedmiotami dodawano doskonalenie w czytaniu i pisaniu w języku ojczystym, pogłębienie wiadomości z arytmetyki oraz początkowe wiadomości o otaczającej przyrodzie i okolicy²².

²⁰ K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa 1954, s. 142–145.

²¹ *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, opr. S. Wołoszyn, Warszawa 1965, t. II, s. 508, 509.

²² E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968, s. 27.

Zmiany programu szkoły początkowej stanowiły krok wstecz, zwłaszcza w szkołach dwuklasowych. Następowало coraz większe zrównanie szkół w Królestwie ze szkołami w Rosji również pod względem programowym. W końcu lat siedemdziesiątych duża część szkół, a od roku 1885 wszystkie szkoły początkowe w Królestwie Polskim nauczały według programu zatwierdzonego w ustawie z dnia 25 maja 1874 roku o ludowych szkołach początkowych w Rosji.

Według tego programu w szkole jednoklasowej (3-letni okres nauki) obowiązywały następujące przedmioty: 1) religia, 2) język rosyjski ..., 3) arytmetyka ..., 4) śpiew. Na lekcjach języka rosyjskiego podawano wiadomości z przyrody, historii, geografii. W szkołach Królestwa dochodził język ojczysty, który obok religii mógł być nauczany po polsku.

W dwuklasowej szkole początkowej, oprócz przedmiotów wymienionych wyżej, w klasie II (czwarty i piąty rok nauki) wprowadzano jako samodzielne przedmioty przyrodę, wstępne wiadomości z fizyki i geometrii, historię i geografję. Na lekcjach języka rosyjskiego zaznajamiano z urywkami literatury pięknej, na arytmetyce wprowadzano działania z ułstkami.

Może dziwić szeroki program dwuklasowej szkoły elementarnej, jednak w zasadzie istniały tylko szkoły jednoklasowe, liczba zaś szkół dwuklasowych była znikoma. W Królestwie Polskim w 1872 roku na 2999 szkół początkowych było 2958 szkół jednoklasowych i zaledwie 41 dwuklasowych²³.

Ustawa z 1874 roku całkowicie zamykała drożność między szkołami poszczególnych szczebli. Uczniowie po ukończeniu szkoły dwuklasowej nie mieli prawa przejść do szkół wyższego szczebla, do tak zwanych szkół miejskich, o 6-letnim okresie nauczania, utworzonych w 1872 roku po zlikwidowaniu szkół powiatowych, a absolwenci szkół miejskich nie mogli wstąpić do gimnazjum.

W Królestwie istniało ok. 3000 szkół elementarnych. Stały one na najniższym poziomie. Pod koniec XIX wieku zaledwie 30% ludności umiało czytać i pisać. W niektórych wiejskich powiatach ten procent spadał poniżej 20. Na 1900 mieszkańców przypadała 1 szkołka (a więc mniej niż w Galicji czy Poznańskiem). W poszczególnych guberniach naukę pobierało 7-20% dzieci wiejskich. Dalsze szczeble nauki były dla dzieci chłopskich trudno dostępne.

Liczba gimnazjów między 1870 a 1900 rokiem wzrosła z 10 do 15. Były one przepełnione²⁴. Poważny skok dokonał się w Królestwie na od-

²³ Ibidem, s. 28.

²⁴ S. Kieniewicz, *Historia Polski 1795–1918*, Warszawa 1975, s. 349.

cinku szkolnictwa średniego dopiero po 1905 roku, kiedy to umożliwiono rozwój prywatnych szkół średnich z polskim językiem wykładowym. Tu też rozwinęło się najbardziej szkolnictwo żeńskie. Duży procent szkół średnich obierał kierunek handlowy lub techniczny. Także niektóre gimnazja przestawiały się z tradycyjnego wzoru klasycznego na humanistyczny (bez greki, a z językiem nowożytnym).

Przedstawiony w niniejszym rozdziale zarys przemian organizacyjnych i programowych szkolnictwa omawianego okresu wyraźnie wskazuje na uwzględnianie tylko rysunku technicznego, a pomijanie czy zaledwie marginesowe traktowanie rysunków odręcznych, które dla wychowania estetycznego miały istotne znaczenie. Podkreślić też trzeba słaby rozwój sieci szkolnej i w efekcie niższy przeciętny poziom wykształcenia. Toteż uzasadnione jest poświęcenie następnego rozdziału omówieniu działalności polskich pedagogów w tym zakresie, gdyż jak się przekonamy, była to działalność bardzo różnorodna.

DZIAŁALNOŚĆ POLSKICH PEDAGOGÓW W ZAKRESIE WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO

W latach 70-ych XIX wieku nastąpił wyraźny wzrost zainteresowania sprawami wychowania. Był on rezultatem przemian społeczno-politycznych, dokonujących się w Królestwie Polskim oraz dominacji filozofii pozytywistycznej w Europie. Zagadnienia oświaty i wychowania poruszano często na łamach prasy, przede wszystkim obozu pozytywistów warszawskich, dostrzegających w nowym modelu oświaty i wychowania ważny czynnik przyspieszający rozwój nowego układu stosunków społeczno-ekonomicznych. Pojawiały się również, choć nieco rzadziej, w prasie nie związanej z nurtem pozytywizmu warszawskiego¹.

Na terenie zaboru rosyjskiego silniej niż w pozostałych realizowana była idea samokształcenia i zakładania szkół prywatnych. W warunkach ucisku politycznego i likwidacji szkolnictwa narodowego nauczanie domowe upowszechniło się jako główny tor kształcenia dzieci i młodzieży. Obejmowało około 50% dzieci uczęszczających do szkół rządowych.

Rozwijała się również oświata dorosłych. Oprócz czynników działających i gdzie indziej – jak dążenie do wiedzy robotników, którzy dzięki zdobyciu wykształcenia spodziewali polepszenia swojej sytuacji – główny powód pędu do oświaty w języku i duchu polskim stanowiła wzmożona rusyfikacja szkolnictwa. Odpowiedzią społeczeństwa polskiego na tę politykę był rozwój szkolnictwa prywatnego oraz nauczania domowego, które stało się dominującą formą zdobywania wykształcenia na poziomie elementarnym przez dzieci ziemiańskie i inteligentkie².

Spośród różnych akcji oświatowych wymienić należy zorganizowanie m.in. Uniwersytetu dla Wszystkich. W związku z tym opracowano *Pod-*

¹ T. Kamiński, „Przegląd Pedagogiczny” (1982–1905). Zarys monograficzny, Wrocław 1978

² Ibidem, s. 21.

ręcznik dla samouków w kilkunastu tomach, uwzględniający szczególnie ekonomię i nauki przyrodnicze. Działała Macierz Szkolna. To właśnie na terenie zaboru rosyjskiego ukazały się książki Adolfa Dygasińskiego *Pierwsze nauczanie w domu i szkole* (Warszawa 1882) i *Jak uczyć się i jak uczyć innych* (Warszawa 1889) oraz Anieli Szcówny *Nauka w domu*. (Warszawa 1896). Wśród wielu osób wypowiadających się na tematy oświatowe znalazł się również Bolesław Prus, widzący związek pomiędzy rozwijającą się produkcją przemysłową a odpowiednio wykształconą siłą roboczą. Z tą myślą opublikował szeroki program kształcenia zawierający m.in. znajomość rysunków³.

„Przegląd Pedagogiczny” propagował koncepcję wszechstronnego rozwoju osobowości dzięki procesowi kształcenia, w którym ważnym składnikiem powinno być wychowanie estetyczne, nie doceniane przez ówczesną praktykę pedagogiczną. Przyczyn marginalnego traktowania wychowania estetycznego w programie szkolnym doszukiwać się należy w intelektualizmie szkoły klasycznej oraz w dużej popularności poglądów pedagogicznych Herberta Spencera, który sztukom pięknym i literaturze przypisywał drugorzędne znaczenie, widząc w nich tylko źródło przyjemności, rozrywki i zbytku, nie dostrzegając natomiast funkcji kształcących poczucie piękna i wrażliwości na sztukę.

U schyłku XIX wieku zaszły istotne zmiany w pojmowaniu roli sztuki w wychowaniu i życiu człowieka – uznana została za środek wzbogacenia jego wewnętrznego życia i rozwijania osobowości. Ogromną rolę w upowszechnianiu wychowania estetycznego w praktyce szkolnej odegrał kierunek określany mianem Nowego Wychowania, który

nie tylko podkreślał wartość wychowania estetycznego z punktu widzenia ogólnopedagogicznego i teoretycznego, lecz starał się także nadać temu wychowaniu formy konkretne, praktyczne⁴.

Nowe Wychowanie w propagowaniu różnych dziedzin sztuki dostrzegało dogodne warunki dla rozwoju spontanicznej aktywności dziecka, co było jednym z jego postulatów pedagogicznych.

Szkoła tradycyjna hołdowała swoistemu encyklopedyzmowi, przeceniała wartość kształcącą treści poznawczych kosztem samych metod poznania. Wymagała od uczniów przeważnie ścisłej reprodukcji nabytych wiadomości, co nie aktywizowało procesów myślenia. Nie stwarzała możliwości stosowania i sprawdzenia w praktyce wiedzy teoretycznej. Nie

³ *Szkic programu w warunkach obecnego rozwoju społeczeństwa*, Warszawa 1883.

⁴ I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1971, s. 145.

doceniała również znaczenia zainteresowań jako siły motorycznej w procesie zdobywania wiedzy. Tymczasem w warunkach eksplozji nowych odkryć i rewolucji naukowo-technicznej siłą rzeczy nie można było być encyklopedystą.

Problem rozwoju ekspresji plastycznej dzieci był jednym z najwcześniejszych badanych i dyskutowanych w środowiskach pedagogów początku naszego stulecia. Pierwsze wnikliwsze obserwacje i analizy cykli rysunkowych dzieci w różnym wieku wykazały istnienie niewątpliwej ewolucji zarówno w wyborze motywów i tematów, jak w formach określających kształty rzeczy i ich usytuowanie przestrzenne. Odkrycie tego zjawiska tak mocno zbulwersowało badaczy rysunku dziecięcego, że wnioski formułowane na podstawie obserwacji i analiz przyjmowały niejednokrotnie charakter pochopny i powierzchowny. Główną przyczyną pierwszych błędów stał się niewłaściwy punkt odniesienia stosowany przy ocenie rysunku dziecięcego. Tym punktem odniesienia była realistyczna konwencja obowiązująca w sztuce profesjonalnej, uznana jako nieprześcigniony wzorzec artystyczny. Mimo nowych odkryć, które zaczęły pojawiać się w sztuce końca XIX wieku, realizm był jedynym kryterium wartości dla pedagogów i psychologów jeszcze przez wiele lat następnego stulecia i jest nim dla większości z nich do dziś.

Największym błędem w rozumowaniu badaczy tej orientacji było mniemanie, iż rozwój rysunku dziecięcego od form uproszczonych i zdeformowanych ku realistycznemu widzeniu rzeczy, jaki można istotnie zaobserwować u dzieci naszego kręgu kulturowego, jest drogą „od gorszego ku lepszemu”. Nie odróżniano przy tym trzech ważnych zjawisk, które domagają się rozdzielenia: pierwsze można nazwać „rozwojem poznania rzeczywistości”, ujawniającym się niewątpliwie w ekspresji plastycznej dziecka rozpatrywanej na przestrzeni kilku lat jego życia; drugie to rozwój naśladownictwa wzorów kulturowych, popularnych w środowisku dziecka i powolne przystosowanie się do nich; trzecie to ewolucja poznania artystycznego.

Żywe zainteresowanie się problemami wychowania estetycznego w ostatnich latach ubiegłego wieku było więc protestem przeciw jednostronności ówczesnego wychowania⁵ oraz konsekwencją nowego prądu w sztuce, tzw. modernizmu, który zrywał z tradycją i szablonem, pozostawiając twórcom swobodę w doborze środków wyrazu. Duża popularność modernizmu zaważyła na koncepcjach wychowania estetycznego i prakty-

⁵ I. Moszczeńska, *Rozwój smaku estetycznego u dzieci*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, s. 86–88.

ce wychowawczej. Przyczyn popularyzacji wychowania estetycznego doszukiwać należy się również w ówczesnych ruchach społecznych, domagających się umożliwienia dostępu do kultury i sztuki wszystkim warstwom społecznym, a także w postępie technicznym, stwarzającym nowe możliwości kontaktu człowieka ze sztuką.

Rola „Przeglądu Pedagogicznego”

Problemy wychowania estetycznego poruszane były często na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”. Już w pierwszym okresie istnienia pisma zwracano uwagę, że wychowanie estetyczne w szkole jest bardzo zaniedbane. Choć w programie figurował rysunek, śpiew i poezja, to przedmioty te, traktowane zbyt intelektualnie, słabo przyczyniały się do kształcenia wrażliwości estetycznej. W związku z tym stwierdzono: „wychowanie na rozumie wyłącznie oparte jest jednostronne, nie wystarczające; uczucie musi być kształcone i rozwijane”⁶. W początkach istnienia pisma problemem wychowania estetycznego zajmowano się sporadycznie, dopiero na przełomie XIX i XX wieku poświęcano mu wiele miejsca⁷. W licznych artykułach zwracano uwagę, że w dotychczasowej organizacji wychowania estetycznego w domu rodzinnym lub w szkołach prywatnych akcentowano przede wszystkim stronę techniczną i towarzyską, traktując je albo jako przygotowanie zawodowe, albo czynnik ułatwiający nawiązanie kontaktów społecznych, zaniedbując natomiast jego kształcące walory. Autorzy publikacji drukowanych w czasopiśmie w wychowaniu estetycznym widzieli jeden ze składników wszechstronnie rozwiniętej osobowości.

Kształcenie talentów – pisała I. Moszczeńska – nie ma być już dodatkiem do ogólnego wykształcenia, lecz organiczną częścią harmonijnego wychowania, a zarazem środkiem wychowawczym do uszlachetnienia i wzbogacenia treści duchowej człowieka. Z kształceniem umysłu ma iść w parze kształcenie oka i ręki, a dalej jeszcze – kształcenie słuchu

⁶ W. Osterloff, *Sztuki piękne w wychowaniu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, s. 278. W podobnym duchu wypowiediano się w piśmie w 1883 roku (s. 253–261).

⁷ M.in. *Rysunek jako środek kształcenia estetycznego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898, s. 30–31; I. Moszczeńska, *Jak zaznajamiać młodzież z literaturą ojczyzną*, „Przegląd Pedagogiczny” 1901, s. 53–55; I. Moszczeńska, *Rozwój smaku ...*; I. Moszczeńska, *Kształcenie muzykalności*, „Przegląd Pedagogiczny” 1903, s. 116–117, 129–130, 144–145; W. Marrene-Moszkowska, *Niektóre braki naszego wykształcenia. Wykształcenie estetyczne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1902, s. 49–51.

i głosu. Nie jest jego celem zwiększanie liczby wirtuozów, artystów lub dyletantów, lecz wprowadzenie ogółu do krainy piękna i uszlachetnienia go podniosłym wpływem sztuki⁸.

Wychowania estetycznego nie utożsamiano wyłącznie z nauczaniem muzyki, tradycyjnie prowadzonej w wielu domach. Obok muzyki i śpiewu za ważne czynniki wychowania estetycznego uznano rysunek, modelowanie, prace ręczne, bogato ilustrowane książki oraz literaturę ojczystą, kształcącą poczucie piękna i przywiązania do mowy ojczystej. Zwracano także uwagę na ogromną rolę przyrody w rozwijaniu wrażliwości estetycznej małych dzieci. Był to chyba wyraźny wpływ poglądów Johna Ruskina, stwierdzającego, że autentyczne piękno znajduje się tylko w czystej, nie skażonej obecnością człowieka przyrodzie⁹.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że pismo szeroko pojmowało treść i funkcje wychowania estetycznego. Oprócz bowiem kształcenia wrażliwości estetycznej i zdolności wyrażania przeżyć estetycznych postulowało również wprowadzenie do programu klas starszych wiadomości o sztuce¹⁰, pogłębiających i ułatwiających rozumienie roli piękna w życiu człowieka.

W wychowaniu estetycznym dostrzegano więc ważny element wykształcenia ogólnego, przeciwstawiając się z jednej strony jednostronności ówczesnej szkoły średniej, z drugiej zaś tym koncepcjom, które pragnęły nadać mu utylitarny charakter¹¹. Było to stanowisko zbliżone do poglądów Alfreda Lichtwarka, postulującego połączenie impresjonizmu z ekspresjonizmem w praktyce wychowania estetycznego¹².

Zmiany na stanowisku redaktora w „Przeglądzie Pedagogicznym” w 1885 roku pociągnęły za sobą zwrócenie uwagi przede wszystkim na potrzeby wychowania w rodzinie. Za czasów redakcji Jana P.W. Dawida powołano w 1891 roku specjalny dodatek do pisma pod nazwą „Metodyczny Kurs Nauk”, który potraktowano jako systematyczny przewodnik do nauki domowej i początku szkolnej w zakresie następujących przedmiotów: religia, język polski, nauka o rzeczach, geografia, kaligrafia, arytmetyka, rysunki i języki obce.

⁸ I. Moszczeńska, *Kształcenie muzykalności*, s. 116.

⁹ I. Wojnar, op.cit., s. 63.

¹⁰ Np. W. Marrene-Moszkowska, *Niektóre braki...*, I. Moszczeńska, *Rozwój smaku...*

¹¹ Stanowisko takie wyrażał Konrad Lange w swojej książce *Künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Drezden 1893.

¹² K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 58.

„Metodyczny Kurs Nauk” ukazywał się co dwa tygodnie od 1891 do 1898 roku. W latach 1891–1893 wydano materiały dla czterech pierwszych lat nauczania. Później drukowano luźne materiały do różnych przedmiotów w dalszym roku nauczania¹³.

W ramach wymienionego cyklu naukę rysunku opracował Jan P.W. Dawid¹⁴. Według przedstawionych przez niego założeń, rysunek jest środkiem pomocniczym dla przedmiotu „nauka o rzeczach” i odwrotnie: nie może się on obyć bez pewnej znajomości nauki o rzeczach, a więc przystępować do nauki rysunku można dopiero wtedy, gdy zostaną utrwalone pewne pojęcia o rzeczach¹⁵. Takie założenie negowało całe bogactwo wyobraźni dziecięcej jako źródło inspiracji twórczej. Autor uważał, że nauka tego przedmiotu oprócz znaczenia praktycznego w różnych rzemiosłach i naukach ma znaczenie kształcące i wychowawcze, przez rysowanie bowiem dziecko uczy się patrzeć świadomie, kształci uczucie estetyczne, przygotowuje się do nauki pisan¹⁶. Takie ujęcie zadań świadczyło o widzeniu przede wszystkim celów utylitarnych.

Sformułowane przez autora wnioski metodyczne, w niektórych przypadkach całkowicie słuszne, czasem przeczą sobie nawzajem, np. gdy pisze, że nauka powinna się odbywać nie na wzorach, ale na przedmiotach rzeczywistych i modelach, bo celem jest nie mechaniczne powtarzanie gotowych rysunków, ale samodzielne obserwowanie, a opisując przebieg pracy, mówi, że wszyscy uczniowie powinni jednocześnie rysować pod dyktando nauczyciela¹⁷.

W ciągu pierwszego roku nauka rysunku miała się opierać na osławionych stygmach¹⁸, dopiero w drugim roku przewidziano rysowanie wolnoręczne. Program w drugim roku obejmował: rysowanie linii prostych i figur prostoliniowych, takich jak prostokąt, kwadrat, trójkąt, sześciokąt i ośmiokąt oraz kształty pochodne. Przytoczmy dla przykładu dwa zadania z przewidzianego cyklu:

¹³ T. Kamiński, op.cit., s. 114 i 115.

¹⁴ Całość tego cyklu nauki rysunku podawały numery: 20, 21, 22, 23 i 24. Natomiast w 1891 roku w nr: 19, 21, 22, 23, w dodatku pt. „Metodyczny Kurs Nauk” opublikowano opis nauki rysunku w III i IV roku nauczania w opracowaniu Fr. Migdała.

¹⁵ „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 19, s. 230.

¹⁶ „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 20, s. 242.

¹⁷ Ibidem, s. 242.

¹⁸ Polegało to na tym, że uczniowie mieli papier rysunkowy fabrycznie pokryty punktami, które tylko łączyli liniami, uzyskując zamierzoną kompozycję. Hamowało to całkowicie rozmach i wyrobienie pewności ręki w rysowaniu, jak i kształtowanie samej formy, gdyż przed pociągnięciem każdej kreski należało odliczyć liczbę punktów, które miały być połączone.

Zadanie pierwsze: Rysowanie prostokąta. Nauczyciel poleca narysować okładkę książki, a po analizie każe wskazać, jakie jeszcze przedmioty z otoczenia mają takie linie¹⁹. Zadanie ósme: Poleca się dzieciom narysować chusteczkę lub inny taki kształt. Wyprowadza się z tej lekcji pojęcie linii prostopadłych.

Te przykłady wystarczają, by zrozumieć, że tak ustawiona nauka rysunków nie kształtowała u dziecka wrażliwość na sztukę. Wymagania stawiane uczniom, a sprowadzające się przede wszystkim do wiernego odtworzenia wzoru, miały i te ujemne następstwa, że wyrabiały u wychowanków przekonanie, iż estetycznie wartościowe jest tylko to, co dokładne, a więc przyczyniały się do wytworzenia negatywnej postawy wobec wszelkich nurtów w sztuce hołdujących swobodnemu, subiektywnemu, indywidualnemu widzeniu świata.

Wspomniany dalszy ciąg nauki rysunku dla III i IV roku nauczania w opracowaniu Fr. Migdała traktował przedmiot równie schematycznie, podkreślając ścisły związek nauki rysunku z geometrią i zalecając stosowanie papieru z punktami (stygmatami) aż do 10 roku życia, gdyż inaczej uczeń nie narysuje np. kwadratu bez błędu²⁰. Dla scharakteryzowania tego programu warto przytoczyć jego treść. A więc należało nauczyć rysować linie proste pionowe i poziome, potem kąt prosty, czworokąt, krzyż i kwadrat. Zając to powinno 10 lekcji. Następnie linie ukośne, kąt ostry i rozwarty oraz trójkąt, na co znowu należało poświęcić 10 lekcji. Potem miało następować dzielenie pola na 2 i 4 części oraz kreskowanie płaszczyzn w ciągu około 20 lekcji²¹. Tego typu propozycje programowe z każdego punktu widzenia zasługują na negatywną ocenę. Wystarczy tylko zwrócić uwagę, że poświęcenie aż 10 lekcji na rysowanie tylko różnie biegnących linii i dwóch czy trzech form geometrycznych, musiało doprowadzać do znudzenia i zabicia w dzieciach wszelkich zainteresowań rysunkowych.

Również inne proponowane zestawy ćwiczeń rysunkowych, spotykane w ówczesnie publikowanych materiałach, w swej istocie sprowadzały się do zakomponowywania różnych form geometrycznych różnymi wzorami o charakterze dekoracyjnym. Różnice polegały w zasadzie tylko na stopniu trudności przedstawianych ćwiczeń²².

Należy tu wyjaśnić, że tak prowadzono naukę rysunku nie tylko na terenie zaboru rosyjskiego, ale opisane treści i metody stosowano

¹⁹ „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 20, s. 243

²⁰ „Przegląd Pedagogiczny” 1891, nr 21, s. 253.

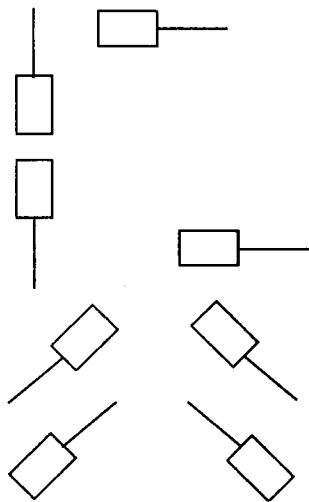
²¹ „Przegląd Pedagogiczny” 1891, nr 22, s. 269.

²² Np. cykl opublikowany na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” w 1894 roku.

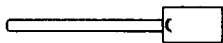
w szkolnictwie innych krajów europejskich. Np. Maria Gerson podała opis programu rysunków w szkołach początkowych we Francji²³. Ten program, uzupełniony własnymi pomysłami, przedstawiła szczegółowo w roku następnym jako nadający się do wykorzystania w przedszkolach, szkołach elementarnych i rzemieślniczych²⁴. Program składał się z 3 części: 1) Wykonywanie od ręki deseni i ornamentów liniowych o motywach roślinnych i czerpanych z najprostszych przedmiotów, 2) Rysunek ręczny według wzorów gipsowych przedstawiających ornamenty wypukłe, 3) Rysunek ręczny brył geometrycznych albo przedmiotów o jak najprostszym kształcie.

W tym miejscu dla ilustracji przytoczymy tylko opis lekcji pierwszej kursu niższego i średniego.

Kurs niższy – lekcja 1: Rysunek przedstawiający łopatkę



Kurs średni – lekcja 1: Rysunek przedstawiający też łopatkę, ale bardziej wykończoną.



²³ „Przegląd Pedagogiczny” 1900, nr 10, s. 119.

²⁴ „Przegląd Pedagogiczny” 1901, numery: 2, 3, 5, 7, 10, 12, 14, 17, 18, 21.

Upowszechnianie oświaty przez organizacje społeczno-kulturalne

Szczególnie doniosłą rolę na polu upowszechniania oświaty i kultury odgrywała zwłaszcza po 1905 roku oświata dorosłych. Powstawały lub rozwijały się istniejące wcześniej liczne organizacje społeczno-oświatowe, które wywierały decydujący wpływ na kształtowanie się narodowego systemu oświaty. Spontaniczny rozwój instytucji oświaty dorosłych wiązał się z potęgowaniem się aspiracji oświatowych wśród robotników, chłopów i drobnego mieszczaństwa. Ambicje oświatowe tych warstw nie ograniczały się do zdobycia elementarnej wiedzy, lecz zmierzały do opanowania podstaw nauk społecznych i przyrodniczych oraz do zaznajomienia się z literaturą i sztuką.

W latach 1905–1906 na terenie Królestwa powstało kilkadziesiąt różnorodnych stowarzyszeń kulturalno-oświatowych, takich jak: Polska Macierz Szkolna, Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych, Uniwersytet dla Wszystkich, Towarzystwo Kultury Polskiej, Towarzystwo Oświatowe „Światło” (w gubernii lubelskiej)²⁵, Uniwersytet Ludowy Ziemi Radomskiej, Towarzystwo Krzewienia Oświaty w Łodzi, Towarzystwo Kursów Popularnych im. A. Asnyka w Kaliszu i wiele innych.

Wszystkie te organizacje dążyły do rozszerzenia nauczania początkowego wśród dorosłych i popularyzowania wśród nich nauk społecznych, przyrodniczych, literatury i sztuki.

Wymienione wyżej Towarzystwo Oświatowe „Światło” w ramach organizowanych przez siebie kursów uwzględniało również naukę rysunków, jak miało to miejsce na 3-tygodniowych kursach zorganizowanych w Nałęczowie²⁶.

O sposobie nauki rysunków zachowała się relacja Gustawa Pillatiego, który był delegowany przez Warszawskie Muzeum Przemysłowe do Nałęczowa, gdzie stosował własną metodę w nauczaniu dzieci włościańskich, które nigdy wcześniej nie rysowały. Metoda polegała na rysowaniu wzorów dekoracyjnych z linii prostych i krzywych. Stosowano to do projektowania wzorów na talerze, skrzynie, pudełka itp., posilkując się motywami z natury. Również w uczeniu harmonii barw należało stosować obserwację przyrody. W nauce mogły być pomocne odlewy gipsowe, zwłaszcza gdy natura ze względu na ruch i barwę okazywała się za trudna do analizy.

²⁵ W skład pierwszego zarządu Towarzystwa Oświatowego „Światło” w 1906 roku wchodzili: Faustyna Morzycka, Stefan Żeromski, Gustaw Daniłowski, Przemysław Rudzki, Maria Bogdanowiczówna, Helena Dulębina, Kazimierz Dulęba, Felicja Sulkowska, Julia Rudzka.

²⁶ Ulotka wydana przez Towarzystwo Oświatowe „Światło”.

Na zakończenie autor podawał kilka rad, a m.in.: nauczyciel nie powinien narzucać swej indywidualności, pożądana jest nauka rzeźby, rysunek lub malarstwo z żywego modelu można wprowadzić w klasach najwyższych. Były też uwagi dotyczące warunków pracy: umieszczania papieru, używania węgla, właściwego światła, zmieniania tematów²⁷.

Działalność organizacji nauczycielskich

Na terenie Królestwa Polskiego działały następujące organizacje nauczycielskie: Polski Związek Nauczycielski oraz Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego. Pismem Polskiego Związku Nauczycielskiego były „Nowe Tory”, na jego łamach publikowano m.in. projekty nowych programów nauczania²⁸.

Wśród różnych propozycji dotyczących szkolnictwa wymienić należy koncepcję Mieczysława Brzezińskiego²⁹, który widząc niezbędną energiczną walkę z analfabetyzmem – ocenił, że brakuje przeszło 20 tys. szkół początkowych – wysunął projekt zorganizowania „Kółek nauczania domowego dla dzieci w wieku 9-14 lat”³⁰, zastępujących nauczanie powszechne. Kurs taki miałby trwać 3 lata i obejmować: religię, język polski, rachunki, geografę z historią, pismo i rysunek, zabawy i gry ze śpiewkami³¹.

Rysunek miał być realizowany na wspólnej lekcji z nauką pisania, 30 minut należało przeznaczyć na rysowanie, a 20 na pisanie. Autor jednak zastrzegł, że rysunek należy realizować tylko w tym przypadku, gdy uczący będzie miał do tego przygotowanie.

Program sformułowany przez M. Brzezińskiego dla wszystkich trzech oddziałów obejmował: rysowanie z natury, najpierw kredą na tablicy, potem na tabliczce, w końcu ołówkiem na papierze figur płaskich (obrzęcz.

²⁷ G. Pillati, *Pogląd na naukę rysunków jako na wychowanie artystyczne*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 8, s. 596–604.

²⁸ *Historia wychowania. Wiek XX*, pod redakcją Józefa Miąso, t. I, Warszawa 1984, s. 9–19.

²⁹ Był pedagogiem znanym, wspominają go w swych pamiętnikach H. Duninówna (*Ci, których znałam*, Warszawa 1957, s. 45) i D. Majewski (*Wspomnienia nauczyciela z lat 1893–1945*, Warszawa 1959, s. 44–46) oraz W. Spasowski w książce pt. *Wzorowe semina-ria nauczycielskie*, Warszawa 1920, s. 118.

³⁰ M. Brzeziński, *Wskazówki jak zakładać i prowadzić kółka nauczania domowego po wsiach*, Warszawa 1907.

³¹ *Ibidem*, s. 6.

podkowa, patyk w różnych położeniach, sierp, kosz, drabinka, krzyż, zeszyt, książka, ramy, trójkąt, wielokąt, kwadrat). W następnej kolejności rysowanie przedmiotów bryłowych: jajko, śliwka, gruszka, jabłko, dynia, ogórek; kubek, donica, miska, dzbanek, konewka, czapka, kapelusz, doniczka z kwiatem itp. Uwieńczeniem nauki miało być rysowanie „przedmiotów bardziej złożonych”, jak płot, drzewo, studnia z żurawiem, koło, wóz, pług, chata, ryba, kogut, pies itd.³²

W tym samym roku M. Brzeziński opracował projekt programu szkoły sześcioklasowej przeznaczonej dla dzieci robotników w wieku 8-14 lat³³. Nauka odbywać się miała na dwóch kursach: niższym 2-letnim i średnim 4-letnim. Oprócz tego miał być jeszcze prowadzony kurs wieczorny 2-letni dla starszych chłopców, którzy skończyli jakąś szkołę i pracowali w fabrykach lub warsztatach rzemieślniczych.

Podając szczegółowy program rysunków, zaznaczył konieczność posiadania przez nauczycieli odpowiedniego przygotowania metodycznego. Dla osiągnięcia celu, czyli rozwinięcia zdolności spostrzegania form, wielkości, oświetlenia, zabarwienia i zestawiania przedmiotów, wprowadzić należało rysowanie z natury (z modeli), z pamięci, ilustrowanie, komponowanie, rozwijać pamięć wzrokową, wyobraźnię, twórczość, poczucie harmonii i piękna. W ćwiczeniach zdobniczych należało wykorzystywać motywy ludowe³⁴.

Uwagi metodyczne zalecały: rysowanie wyłącznie odręczne na gładkim papierze; stosowanie wyrozumiałej i poważnej korekty polegającej na udzielaniu wskazówek, co uczeń ma poprawić, a nie na poprawkach nauczyciela; jak najwcześniej wprowadzać farby wodne.

Konkretne tematy przewidziane w każdej klasie do realizacji podanych założeń nie odbiegały jednak od na ogół wówczas spotykanych i w trzech pierwszych klasach ograniczały się do ciągłego rysowania pojedynczych przedmiotów ujętych płasko.

W klasie IV zalecano przechodzenie od razu do rysowania przedmiotów trójwymiarowych w perspektywie z ujęciem światłocienia. Dopiero w klasach V i VI tematyka miała ulegać rozszerzeniu o postacie ludzkie i krajobrazy rysowane też na wycieczkach obok w dalszym ciągu rysowanych pojedynczych obiektów (np. gałązki, owoce, ptaki, kwiaty itp.).

Zwracał też uwagę M. Brzeziński na wystrój wnętrz przeznaczonych do nauki, zalecał wieszanie obrazów i umieszczanie kwiatów.

³² Ibidem, s. 8.

³³ *Ustawa i program szkół początkowych miejskich prywatnych*, Warszawa 1907.

³⁴ Ibidem, s. 29.

Był to program akceptujący nowe wówczas zalecenia metodyczne, ale nie wyróżniający się pod względem doboru treści.

Zaprezentowany wyżej program jest bardziej rozwinięty w stosunku do opublikowanego na łamach „Szkoly Polskiej”³⁵, gdzie brzmiał następująco:

I, II, III [rok nauki] rysunek odręczny z natury, z tablicy lub wyobraźni. Rysowanie kredą na tablicy ręką prawą i lewą. IV, V, VI [rok nauki] rysunki odręczne ornamentacyjne (płaskie i wypukłe i wymiarowe). Użycie farb, tuszu i lawunku.

Na kursie wieczorowym tylko rysunki techniczne zastosowane zostały do potrzeb zawodowych uczniów.

Sekcja pedagogiczna (rysunkowa) przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym na jednym z pierwszych posiedzeń w dniu 24 maja 1907 roku powołała komisję dla dokładnego opracowania programu nauczania w zakresie rysunku odręcznego i technicznego. Do opracowania ogólnego programu rysunku odręcznego powołane zostały następujące osoby: Wanda Ciot-Mazowiecka, Zofia Skorobohata-Stankiewicz, Kazimiera Urbańska, Karol Biske, Włodzimierz Nałęcz i Feliks Roliński. Szczegółowe opracowanie niektórych działów powierzono następującym osobom: modelowanie – Marii Gerson-Dąbrowskiej, malowanie akwarelą – Kazimierze Urbańskiej i metodykę rysunku – Feliksowi Rolińskiemu. W przygotowanym programie Komisja wykorzystwała aktualne poglądy pedagogiki europejskiej. Ułożono odpowiedni zestaw modeli potrzebnych do nauki i podkreślono nieodzowność odpowiednio wyposażonej sali rysunkowej. Podstawę nauczania stanowiło rysowanie z natury różnych przedmiotów, a równolegle przewidywano: rysunek z pamięci jako środek utrwalania widzianych form; kompozycję jako element rozwijający fantazję; budzenie poczucia harmonii barw i szkicowanie mające na celu uchwycenie ogólnego zarysu w krótkim czasie.

Praca miała polegać na obserwowaniu, porównywaniu i rozumowaniu³⁶. Tok nauki polegał na przechodzeniu od przedmiotów płaskich, ujętych tylko dwuwymiarowo w klasie wstępnej, poprzez ich rozwinięcie w klasie I, do rysowania brył trójwymiarowych w klasie II, a przy okazji

³⁵ „Szkola Polska” 1907, nr 5, s. 209.

³⁶ *Program i metodyka nauki rysunków w szkołach średnich ogólnokształcących męskich i żeńskich. Opracowane przez sekcję rysunkową przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym, Warszawa 1909. Z. Skorobohata-Stankiewicz, Sekcja pedagogiczna rysunkowa przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 1, s. 84.*

uwagi dotyczące światłocienia i perspektywy. W klasie III rysowano przekroje, w IV klasie wprowadzane skalę i plan. W klasach dalszych materiał miał być poszerzony.

Warto tu podać konkretne tematy i stosowane przy ich realizacji modele, by przeprowadzić pewne porównania – do rysowania form dwuwymiarowych służyły koperta, zeszyty, tabliczki, chorągiewka, do rysowania brył – sześcian, prostopadłościan, ostrosłup, stożek itd. Dalej wprowadzono liście, owady, muchy, motyle, owoce, kwiaty, instrumenty, ptaki, zwierzęta, a wreszcie czaszkę ludzką, wieńczyła zaś naukę głowa rysownika z natury i cała postać ludzka.

Otóż wymieniony cykl przypomina bardzo uszeregowanie tematów spotykane w dawniejszych programach, czasem nawet z pierwszej połowy XIX wieku. Naukę rozpoczynano wówczas od rysowania linii tworzących kwadraty, prostokąty itp., potem rysowano różne pojedyncze przedmioty, a na końcu prowadzono ćwiczenia w rysowaniu głowy ludzkiej i całej postaci. Różnica sprowadzała się do tego, że dawniej wszystko to było rysowane według różnorodnych wzorów drukowanych, a teraz z natury – w gruncie rzeczy zastosowano więc tylko nową metodę do starych treści programowych.

Z innych wskazówek metodycznych na uwagę zasługuje zalecenie, aby kompozycję realizować od razu kredkami czy pędzlem bez uprzedniego rysowania ołówkiem, co sprzyja wyrobieniu zdecydowania.

Z technik uwzględniono tylko ołówek, węgiel, pióro, kredki i akwarele, natomiast wprowadzenie modelowania było bardzo korzystnym rozszerzeniem stosowanych technik. Z teorii koloru – zaledwie zapoznanie z barwami zasadniczymi i pochodnymi.

Na tle opracowań krajowych autorów wydawane tłumaczenia z języków obcych nie odznaczały się nowatorskim ujęciem problematyki nauki rysunku, czy to pod względem treści, czy metod. Przykładem może być *Wykład początkowy rysunków do użytku szkół początkowych* autorstwa L. Charveta i J. Pilleta, (Warszawa 1906), gdzie nauka rysunku ściśle połączona była z nauką geometrii.

Korzystnym zjawiskiem owych lat było podkreślenie znaczenia formowania przestrzennego z różnych materiałów dla rozwoju manualnego, wyobraźni przestrzennej i zmysłu estetycznego u dzieci i młodzieży. Znalazło to wyraz w publikowanych na ten temat artykułach, często o charakterze cyklicznym, jak i wydawanych pozycjach książkowych. Najobszerniejsze z tego zakresu było opracowanie J. Przyłuskiego i R. Rodkiewiczowej pt. *Lepienie z gliny, Podręcznik dla szkół i zakładów wychowawczych* (Warszawa 1906).

W porównaniu do ukazujących się w omawianych latach i scharakteryzowanych propozycji, dotyczących nauki rysunku, pozycją wyraźnie wybijającą się zakresem poruszanej problematyki była książka Janiny Mortkowiczowej pt. *Wychowanie estetyczne* (Warszawa 1903). Autorzy większości opracowań ograniczali swe zainteresowania do mniej czy bardziej dokładnego przedstawienia nauki rysunku, natomiast Mortkowiczowa ujęła w swej książce całokształt tego, co składało się na problematykę wychowania estetycznego, dając obszerny przegląd aktualnych wówczas poglądów wielu autorów. Była to pierwsza publikacja³⁷ w języku polskim wszechstronnie ujmująca tematykę wychowania estetycznego.

O książce tej autorka tak pisała w pozostawionych zapiskach cytowanych przez jej córkę:

Czytałam dużo książek i pism pedagogicznych. Miałam do nich dostęp w Czytelni Naukowej, założonej i kierowanej w pierwszym okresie przez Jadwigę Szczawińską-Dawidową. Zainteresowałam się szczególnie nowym ruchem powstałym w Niemczech pod nazwą *Kunsterziehung*, wyznaczającym wychowaniu estetycznemu i sztuce wielkie znaczenie w kształceniu dzieci i młodzieży. Korzystając ze źródeł zagranicznych napisałam na ten temat pracę, którą odczytałam w Kole Pedagogicznym Kobiet Korony i Litwy. Wzbudziła duże zainteresowanie, tak że jedna ze słuchaczek, znana działaczka Maria Arctówna, opowiedziała o niej ojcu, znanemu księgarzowi i wydawcy Michałowi Arctowi. Rezultat tej pochlebnej oceny był taki, że Arct oświadczył gotowość wydania tej pracy. Zachęciło mnie to ogromnie do opracowania rękopisu do druku. Uzupełniłam go nowymi ustępami na podstawie obfitej lektury zagranicznej, w której zdobywaniu pomagał mi wydatnie mój przyszły mąż, orientujący się w literaturze zagranicznej i możliwościach dotarcia do niej³⁸.

Janina Mortkowiczowa studiowała filozofię u Adama Mahrburga i nauki przyrodnicze pod kierunkiem Maksymiliana Heilperna. Ukończyła też kurs „frelbowski” prowadzony przez J. Jahołkowską

Poglądy polskich teoretyków

Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w Królestwie Polskim w drugiej połowie XIX wieku łączył się zżywieniem ekonomicznym, jakie nastąpiło w latach 70-ych. Gwałtowne przeobrażenia gospodarcze stwarzały nowe potrzeby w dziedzinie oświaty. Np. rozwijający się przemysł zwiększał zapotrzebowanie na kadrę z wykształceniem technicznym. Także dotychcza-

³⁷ 206. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1976, s. 286.

³⁸ H. Mortkowicz-Olczakowa, *Pod znakiem kłosa*, Warszawa 1963, s. 21 i 22.

sowy model kształcenia kobiet, w którym przeważały elementy literacko-artystyczne, okazał się nieprzydatny w nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Zakłady wychowawcze żeńskie cechował brak gruntowności w nauczaniu. Przedmiotów było dużo, ale nie były powiązane wewnętrznie. „Mimo licznych przedmiotów dziewczyny nie są rozumne, czy żywo odczuwają piękno przyrody oraz sztuki?” – zapytywał anonimowy autor³⁹.

W odniesieniu do interesującej nas dziedziny wychowania estetycznego należy przypomnieć wpływ poglądów Spencera o podrzędnej roli treści artystycznych w wychowaniu, co zostało przyjęte następnie jako jeden z kanonów nowej utylitarnej pedagogiki⁴⁰. Spencer za jedyne kryterium doboru treści kształcenia przyjmował jego życiową użyteczność. Kształcenie uczuć, wrażliwości na piękno uznawał za zbędne w procesie kształcenia zaradnego i praktycznego człowieka.

W wypowiedziach polskich teoretyków wychowania znajdziemy jednak odstępstwa od powyższych zasad.

Piotr Chmielowski przeciwstawiał się skrajnie utylitarnej tendencji w pedagogice. Bronił treści artystycznych w wychowaniu, gdyż brak ich, jego zdaniem, prowadzi do spłylenia i zawężenia ideałów życiowych wychowanka⁴¹. Adolf Dygasiński, odgrywający znaczącą rolę w rozwoju myśli pedagogicznej w okresie pozytywizmu, sformułował ideał jednostki wszechstronnie rozwiniętej. Wyróżniał zmysły i związane z nimi zdolności obserwacyjne⁴². Bardzo słuszne uwagi wypowiedział przy tej okazji na temat konieczności wyrabiania umiejętności spostrzegania, które u małych dzieci jest niedoskonałe:

dzieci nie umieją wyróżniać w przedmiocie części, pomijają własności, nie zdają sobie sprawy z kształtu, barwy, materiału, użyteczności itd. [...], niechaj [dzieci] każdą rzecz mierzy, porównując ją z miarą znaną czy też ze znanymi przedmiotami. [...] Naocznie ma się ono przekonać o położeniu właściwym każdemu przedmiotowi w przestrzeni: co jest poziome, pionowe, pochyłe. Kształty rzeczy oraz części rzeczy domagają się też dobrego przyrzenia i jak najdokładniejszego oznaczenia przez nazwę. [...] Kiedy mowa o barwie, wtenczas wychowawca ma pamiętać, aby uczeń jego rozróżniał dobrze odcienie różnych barw i nie nazywał ich takimi ogólnikami jak czerwony lub niebieski, ale: pąsowy, szkarłatny, różowy, ceglasty, granatowy, szafirowy, błękitny itd.⁴³

³⁹ Czy wychowujemy kobiety? „Przegląd Pedagogiczny” 1882, nr 1, s. 19–21.

⁴⁰ *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, opracował i wstępem opatrzył R. Wroczyński, Wrocław 1958, s. XL.

⁴¹ Ibidem.

⁴² A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne*, opracował i wstępem opatrzył W. Danek, s. VII, IX.

⁴³ Ibidem, s. 21.

Wymienione tu zagadnienia są jakby dosłownie przeniesione z dzisiejszego programu „plastyki”, według którego uczniowie oceniają cechy przedmiotów: kształt, wielkość, proporcje itp., tyle że Dygasiński wyraził to innymi słowami i ujął bardziej skrótowo. Konieczność kształcenia umiejętności obserwacji przedstawiał często w swoich licznych publikacjach, uważając je za przydatne każdemu: „potrzebuje ich artysta [...], nie może się też bez nich obejść najzwyczajniejszy rękodzielnik”⁴⁴.

W praktyce jednak nauka rysunków odręcznych pozostawała w zanedbaniu, „mimo że rysunek stanowi najpewniejszy sposób wyrobienia gustu i pojęcia o plastycznym pięknie”⁴⁵. Przez lata całe stosowano wzory opracowane jeszcze przez J.F. Piwarskiego i zawarte w jego podręczniku z połowy lat 40-ych, a Okręg Naukowy Warszawski ograniczył się tylko do wydania wzorów do rysunku stygmatycznego (na siatce kratkowanej), po czym przez 20 lat nie wydano żadnych innych materiałów.

W takiej sytuacji zwracano uwagę na wydawnictwa spoza zaboru rosyjskiego, o czym wiadomości przynosił „Przegląd Pedagogiczny”⁴⁶. Np. autor podpisany inicjałami L.W. omawiał w jednym z numerów *Wzory do ćwiczeń w rysunku cyrklowym dla użytku młodzieży szkolnej*, zawierające elementy architektoniczne cerkwi z Wołoszczyzny z XVI wieku, wydane przez Muzeum Techniczno-Przemysłowe w Krakowie w 1881 roku, zwracając uwagę na niedokładność tytułu, gdyż duża liczba wzorów nadawała się również do rysunku odręcznego. Zauważył, że wykorzystanie jako wzorów do rysowania ozdób architektonicznych jest korzystniejsze niż, jak to zazwyczaj bywa, fantastycznych, bez gustu, pozbawionych stylu kombinacji liniowych. Na marginesie wymienionej notatki stwierdził, że od czasu wprowadzenia w gimnazjach kierunku klasycznego nauka rysunku została zaniedbana, a przecież rysunek stanowi najpewniejszy sposób wyrobienia gustu i pojęcia o plastycznym pięknie, które cechowało starożytnych Greków.

Trochę dziwne wydaje się w 1882 roku sprowadzanie celu rysunków tylko do wyrobienia zrozumienia dla plastyki antycznej.

Mówiąc o nauce rysunku, stale trzeba też pamiętać o warunkach, w jakich się ona odbywała w przeciętnej szkole elementarnej. Dowiedzieć się o tym możemy z pamiętników, z których przytoczmy wspomnienia D. Majewskiego⁴⁷, który w 1883 roku zaczął uczyć do jednoklasowej

⁴⁴ A. Dygasiński, *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole*, Warszawa 1882, s. 38.

⁴⁵ „Przegląd Pedagogiczny” 1882, nr 10, s. 309.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ D. Majewski, *Wspomnienia nauczyciela z lat 1893–1945*, Warszawa 1913, s. 5,

początkowej szkoły ludowej. W jednej izbie uczyło się do 100 chłopców w wieku 7-15 lat, podzielonych na 3 oddziały tworzące jedną klasę. Dla dziewcząt była oddzielna szkoła. Na wsi szkoły miały podobną organizację, ale były koedukacyjne. W oddziale I uczono: czytania, pisania, rachunków, rysunków i religii. Wszystkich przedmioty z wyjątkiem religii wykładano po rosyjsku. W oddziale II oprócz polskiego i rosyjskiego uczono także geografii i historii Rosji.

Od czasu do czasu – wspominał D. Majewski – mieliśmy lekcję rysunków; przerysowywaliśmy z wzorników kratkowanych do zeszytów również kratkowanych przy pomocy linijki różne figury geometryczne, a z czasem na II i III stopniu nauczania także pewne kompozycje złożone z tych figur⁴⁸.

Jedynym piśmem pedagogicznym wychodzącym na terenie zaboru rosyjskiego był „Przegląd Pedagogiczny”, ukazujący się od 1882 roku. Co ciekawe, publikowane na jego łamach artykuły na temat rysunków w wielu wypadkach w sposób wszechstronny naświetlały zadania i cele nauki tego przedmiotu w szkole ogólnokształcącej. Równocześnie jednak występowała niekonsekwencja czy rozbieżność pomiędzy poprawnie nakreślonymi celami ogólnymi, a zalecanymi często rozwiązaniami szczegółowymi. Np. autor występujący pod pseudonimem „Educatour” w artykule *Nauka rysunków w szkole początkowej* mówi o rozwijaniu spostrzegania, kształceniu uczuć i smaku estetycznego, podkreślając znaczenie umiejętności analizowania formy, a równocześnie zaleca rysowanie na papierze kratkowanym i z wzorów⁴⁹.

Dość częste i charakterystyczne dla ówczesnych wypowiedzi dotyczących wykształcenia estetycznego było sprowadzanie wychowawczego wpływu tych zajęć do spraw czystości i porządku. Typowym przykładem może być artykuł pt. *Jak może i powinna wpływać szkoła na wykształcenie estetyczne młodzieży*, którego anonimowy autor pisał m.in.: „Najpiękniejszy sprzęt czy arcydzieło malarskie mniejsze czynią wrażenia estetyczne niż mniej doskonały utwór utrzymany w czystości”⁵⁰. Wymieniony artykuł jest wart wspomnienia również i z uwagi na wszechstronne wypunktowanie różnorodnych powiązań pomiędzy wychowaniem estetycznym a wszystkimi przedmiotami nauczania. Dziś nie jesteśmy jednak w stanie stwierdzić, na ile te słuszne sugestie były realizowane w codziennej praktyce szkolnej.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ „Przegląd Pedagogiczny” 1884, R. III, s. 52–55.

⁵⁰ „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 12, s. 356, oraz c.d. nr 19 i 20.

Przeważało ciągle jednak traktowanie rysunku jako przedmiotu przede wszystkim użytkowego. Na zjeździe pedagogicznym odbytym w Petersburgu w styczniu 1890 roku podkreślono wagę tego przedmiotu, jako środka „pryswajającego wiadomości świata zewnętrznego, a w pracach technicznych niezbędnego dla porozumienia”. Sformułowano uwagi krytyczne co do programu rysunków w szkołach realnych i postulowano wprowadzenie go jako przedmiotu obowiązkowego „we wszystkich niższych i średnich zakładach naukowych tak męskich, jak i żeńskich”⁵¹.

Również i w odniesieniu do rysunku na elementarnym szczeblu nauczania dominowały w Europie tendencje utylitarne. Np. w uchwałach zjazdu nauczycieli rysunków z Alzacji czytamy, że nauka tego przedmiotu powinna dać podstawy do przyszłego zawodu⁵².

Właściwe oceny roli rysunku w szkole pojawiać się zaczęły w ostatnich latach XIX wieku. Np. na kongresie pedagogicznym w Nowym Jorku zwrócono uwagę na konieczność doceniania w nauczaniu rysunku nie tylko jego znaczenia praktycznego czy to w życiu, czy w innych przedmiotach. Podkreślano wagę sztuki w wychowaniu, stwierdzono, że jest ucieleśnieniem myśli, pojęć, uczuć, dążeń, ideałów człowieka i dlatego młodzież powinna sztukę poznawać w szkole jako wyraz umysłowego życia narodu⁵³.

Za istotny w przełamywaniu dotychczasowych poglądów można uznać artykuł pt.: *Rysunek jako środek wykształcenia estetycznego*⁵⁴. Anonimowy autor opisał w nim metodę nauczania rysunków stosowaną w USA. Nauka tego przedmiotu była traktowana jako środek do wyrobienia estetycznego smaku uczniów. Modele do rysunków wybierały dzieci same spośród przedmiotów, które je pięknnością kształtów lub barw zainteresowały. Rozwijano w uczniach wrażliwość na barwy i na efekty światła. Małe dzieci zajmowały się przyozdabianiem arkuszy papieru przeznaczonych na powinszowania, układaniem liści i kwiatów w pewne kompozycje.

W wyższych klasach młodzi Amerykanie studiowali historyczny rozwój sztuki dekoracyjnej i rysowali ornamenty stylowe. Czasem czynili próby ilustrowania w obrazkach scen zabaw lub znanych bajek. Tematu do rysowania dostarczał czasem jakiś fakt stanowiący dla wszystkich uczniów miłe i wesołe wspomnienie. Porównanie wykonanych prac pozwalało na

⁵¹ „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 4, s. 44

⁵² „Przegląd Pedagogiczny” 1891, nr 18, s. 208.

⁵³ *Sztuka w szkole średniej* [b, a.], „Przegląd Pedagogiczny” 1895, nr 6, s. 78.

⁵⁴ „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 3, s. 30.

przedstawienie wielu kształcących uwag i wyrabianie pewnego krytycyzmu estetycznego.

System ten ogromnie sprzyjał rozwojowi samodzielności uczniów. Dziecko przede wszystkim uczyło się dostrzegać i oceniać piękno. Również ważny czynnik wychowania estetycznego stanowiły obrazy zawieszane na ścianach klas i sal szkolnych. Były to przeważnie dobre reprodukcje znakomitych arcydzieł. Jednakże i tu wybór musiał być dostosowany do wieku i stopnia rozwoju uczniów – małe dzieci najchętniej patrzą na obrazki kolorowe.

Na końcu swych spostrzeżeń stwierdził, że u nas na rozwój estetycznego smaku kładzie się dotychczas zbyt mały nacisk w wychowaniu. Nauka rysunku i muzyki w początkach swoich jest zwykle dla dzieci nie zajmującą mechaniczną tresurą. Może metoda stosowana w USA spowodowałaby, że mniej osób uprawiałoby talenty praktycznie, ale za to więcej byłoby uzdolnionych do wydawania samodzielnych sądów estetycznych i odczuwania piękna w naturze i sztuce.

Jak pamiętamy z omówionych wcześniej programów, wśród różnych niedostatków miały one i ten, że pomijały zupełnie kontaktowanie dzieci z oryginałami czy reprodukcjami dzieł sztuki. Teraz i polscy autorzy kwestię tę zaczęli poruszać, a jednym z pierwszych głosów był artykuł J. Chrzęszczewskiej pt. *O wpływie obrazków na dzieci*⁵⁵. Autorka podkreślała konieczność ich odpowiedniego doboru pod względem treści, by dziecko samo je rozumiało. Zwracając uwagę na formę plastyczną obrazków, ich kolor, rysunek i perspektywę stosowała kryterium realizmu.

Kwestie te znalazły swoje odbicie również i w sferze pomocy naukowych. Pojawiły się głosy krytykujące powszechnie stosowane w szkołach plansze do różnych przedmiotów. Krytyka, co istotne, dotyczyła nie tylko treści, ale przede wszystkim formy plastycznej. Co ciekawe, opinie takie wyrażali nie tylko nauczyciele rysunków, ale i innych przedmiotów. Np. K. Chmielewski uczył przyrody i stwierdził, że lepiej posługiwać się reprodukcjami dzieł Józefa Chełmońskiego, Stanisława Witkiewicza, Michała Wywiórskiego, Juliana Fałata czy wielu innych, „aby dziecku [...] dawać arcydzieła myśli plastycznej jego narodu”⁵⁶. Dalej pisał, że drzewa z atlasów botanicznych są martwe, a drzewa Zofii Stankiewiczówny czy Józefa Rapackiego przemawiają do wyobraźni dziecka.

⁵⁵ „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 22, s. 41.

⁵⁶ K. Chmielewski, *W sprawie piękna i prawdy*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, nr 9, s. 826.

Głosy postulujące poszerzenie nauki rysunków o zwiedzanie muzeów i wystaw pojawiły się dopiero w pierwszych latach XX wieku. Trudność widziano w braku bezpłatnych galerii, w związku z czym wysuwano wnioski, by Towarzystwo „Zachęta” czy Salon Krywulta wyznaczyły określone godziny dla młodzieży szkolnej, co, jak argumentowano, leżało w interesie samych tych instytucji⁵⁷. Powoływano się na przykłady krajów zachodnioeuropejskich, gdzie powstawały różne towarzystwa, mające na celu dostarczanie szkołom reprodukcji obrazów czy odlewów gipsowych rzeźb⁵⁸.

Opis jednej z takich inicjatyw z naświetleniem i opisem stosowanej metody realizacji znajdujemy w cyklu artykułów J. Modzelewskiego pt. *Szkoły nowego typu*⁵⁹. Były to szkoły średnie, w których prowadzenie lekcji poświęconych sztuce miano powierzać wybitnym artystom. Przy oglądaniu np. reprodukcji nie żądano ich analizy, lecz tylko określenia wrażeń. Nauczyciel nie narzucał swych opinii, lecz tylko wyrażał ogólnie swoje zdanie. Wiadomości z historii sztuki korelowano z historią i literaturą. W ten sposób starano się wykształcić u uczniów umiejętność patrzenia i sądzenia, co wykorzystywano później w czasie zwiedzania galerii i wystaw.

Na tle tych słusznych ogólnie sformułowanych opinii warto przytoczyć obszerniejszy fragment, zawierający wykaz twórców zalecanych jako godnych propagowania, co pozwoli zorientować się w akceptowanych kierunkach, czy rodzajach twórczości⁶⁰.

M. Stempkowska-Koziarska przestrzega przed prowadzeniem dzieci na wystawy sztuki współczesnej, bo sztuka ta jest w poszukiwaniu nowych dróg i często występuje dziwactwo kształtów i barw, nie mające nic wspólnego ze spokojnym i harmonijnym pięknem. Jako przykłady tego rodzaju twórczości podaje rzeźby Biegasa, kartony Mehoffera, bolesne wizje Malczewskiego, mgliste i nastrojowe krajobrazy Stanisławskiego itp. Dla dzieci należy organizować specjalne wystawy z dziełami takich twórców, jak Matejko, Simmler, Grottger, Brandt, Kossak, Wierusz-Kowalski, Fałat i Axentowicz.

Dla klas starszych należy przygotowywać wystawy fotografii obrazów mistrzów włoskich, hiszpańskich, niemieckich itd. Również należy prowadzić czynne uprawianie działalności plastycznej, bowiem dzieci do zdobnicstwa i odtwarzania mają silny pociąg.

⁵⁷ R. Róża, *Sztuka a szkoła*, „Przegląd Pedagogiczny” 1903, nr 12, s. 154.

⁵⁸ M. Stempkowska-Koziarska, *Myśli o wychowaniu estetycznym*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, nr 16, s. 183.

⁵⁹ „Przegląd Pedagogiczny” 1905, nr 21, s. 283–285.

⁶⁰ M. Stempkowska-Koziarska, op.cit., s. 202.

Nauka rysunków w szkołach prywatnych miała się odbywać w zakresie przewidzianym dla szkół rządowych. W praktyce, jak można wnioskować na podstawie zachowanych materiałów, poziom jej był bardzo zróżnicowany i zależał od ogólnego poziomu zakładu. Np. w szkole żeńskiej Jadwigi Sikorskiej uczyli rysunków w różnych okresach nauczyciele, spośród których znani są szerzej: Maria Dziewulska (sama była wychowanką tej szkoły), Maria Gerson-Dąbrowska, Eligiusz Niewiadomski, Zofia Stankiewiczówna⁶¹.

Jest rzeczą jasną, że wybitniejsze indywidualności mogły istniejące programy nauczania interpretować i realizować w sposób rozszerzony i bardziej twórczy. Na pewno w jakimś stopniu na staranniejszy dobór kwalifikowanych nauczycieli rysunków wpływ miała i osoba dyrektora danej placówki. Mówiąc o szkole Jadwigi Sikorskiej trzeba wspomnieć, że dom jej rodziców był ogniskiem ówczesnego życia artystycznego i literackiego. Prowadzono salon, w którym można było spotkać znakomitych przedstawicieli warszawskiego świata kulturalnego, muzyków, artystów i literatów, a m.in.: Moniuszkę, Wieniawskiego, Barcewicza, Bogusławskiego, Kraszewskiego, Orzeszkową, Korzona, Kolberga, Gersona, Chelmońskiego, Siemiradzkiego⁶².

Pomiędzy programami również występowały dość duże różnice. Jako przykład można przytoczyć program nauki rysunków z 8-klasowej szkoły w Lublinie i gimnazjum polskiego w Piotrkowie. Oba jednak, mimo dużych różnic w ilości przewidzianego materiału, opierały się na tych samych zasadach metodycznych, typowych dla ówczesnego okresu i stawiały sobie te same cele, to znaczy wyrobienie umiejętności kreślenia różnych figur geometrycznych i tworzenie z nich oraz innych elementów ornamentów dekoracyjnych; rysowanie detali architektonicznych; perspektywa; przedstawianie części i całej postaci ludzkiej. Marginesowe wspomniano o „kolorowaniu” wykonanych rysunków.

Szkoła lubelska, podobnie jak inne, przechodziła różne reorganizacje i gdy była 8-klasowym liceum (w latach 1862–1865) w klasie VIII dla młodzieży, która zamierzała kształcić się dalej w Szkole Głównej, wykładano przedmioty z różnych dziedzin, a m.in. historię sztuk pięknych i estetykę⁶³.

Pod tym względem znacznie obszerniejszy był program w szkole realnej w Warszawie (późniejszym Gimnazjum i Liceum im. St. Staszica)

⁶¹ *Szkoła J. Sikorskiej w Warszawie. Wydano w celu uczczenia 50-lecia pracy jej przełożonej*, Warszawa 1927, s. 212–217.

⁶² B. Kuźmiński, *Pierwsza żeńska szkoła im. Królowej Jadwigi w Warszawie*. Warszawa 1982, s. 19, 20.

⁶³ *Pamiętnik zjazdu b. wychowanków Szkół Lubelskich*, Lublin 1926, s. 25.

realizowany od momentu powstania jej w 1906 roku⁶⁴. Rysunków uczono w niej osiem lat od klasy I do VIII. Kierownictwo szkoły przywiązywało dużą wagę do tego przedmiotu, o czym świadczyło przeznaczenie na ten cel sali odpowiednio wyposażonej. W bibliotece szkolnej był osobny dział poświęcony sztukom pięknym, liczący w 1862 roku 23 dzieła w 76 tomach⁶⁵.

Program nauki był szczegółowo opracowany, obejmował perspektywę i zagadnienie barwy, a z technik kreski, rysunek piórkiem, węglem oraz malowanie. Po ćwiczeniach w rysowaniu prostych kształtów przechodzono do form bardziej złożonych, w VIII klasie rysowano żywe modele po dwie godziny. W ciągu lekcji Feliks Roliński, późniejszy wykładowca w Akademii Sztuk Pięknych, udzielał wskazówek. Poprawiał prace domowe i szkolne. Chodzono rysować w plenerze na Stare Miasto lub do Łazienek. Oprócz umiejętności praktycznych rozwijano też poczucie piękna. Roliński wygłaszał wykłady o sztuce lub prowadził uczniów na prelekcje wybitnych znawców malarstwa urządzone na Kanonii.

Powyższy przykład dowodzi, jak wybitny specjalista mógł dodatnio wpływać na realizację przeciętnego programu nauczania. Akademia Sztuk Pięknych w Petersburgu ogłaszała konkursy na rysunki uczniów ze wszystkich szkół średnich w całym państwie. Prace uczniów szkoły realnej świadczyły o dobrym poziomie nauki tego przedmiotu⁷⁰.

Bywały i sytuacje całkowicie odwrotne, jak np. w gimnazjum męskim w Wieluniu, gdzie nauczyciel cały rok uczył tylko perspektywy. W tym jednak wypadku osobowość dyrektora Konrada Packiewicza, który zajmował się malarstwem i poezją, a jego żona grała na fortepianie, miała dodatni wpływ na rozwijanie zainteresowań estetycznych. Wieczorami zapraszali do siebie młodzież i wprowadzali ją w świat sztuki. W ich domu uczniowie obcowali też stale z rocznikami „Tygodnika Ilustrowanego”, pisma tak zasłużonego dla rozwoju polskiej kultury⁷¹.

Rozbieżności w programach występowały również w ilości czasu przeznaczanego na naukę rysunków. I tak np. w gimnazjum rządowym w Płocku program przewidywał rysunki od klasy wstępnej do III, a w gimnazjum polskim od klasy wstępnej do V⁷².

⁶⁴ *Szkola realna, gimnazjum i liceum im. Stanisława Staszica w Warszawie w latach 1906–1951. Historia i wspomnienia*, Warszawa 1959.

⁶⁵ K. Konarski, *Nasza szkoła. Księga pamiątkowa warszawskiej szkoły realnej*, Warszawa 1992, tom I, s. 295.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 483.

⁷¹ *Pięćdziesiąt lat szkół średnich w Wieluniu. Sprawozdanie ze Zjazdu Koleżeńskiego odbytego w dniach 5 i 6 lipca 1958 roku*, Warszawa 1959, *passim*.

⁷² A. Maciesza, *Gimnazjum im. Władysława Jagiełły w Płocku 1906–1931*, Płock [1931], s. 253.

Dla szerszego, pełnego, wszechstronnego widzenia roli rysunku w procesie dydaktyczno-wychowawczym otwierały drogę i artykuły dotyczące pedagogiki w ogóle. Reprezentatywny może być tu artykuł J. Moszczeńskiej pt. *Pożyteczne i niepożyteczne nauki*⁷³, w którym autorka pisała, że wiadomości i umiejętności nabyte w szkole mogą ułatwiać życie, dawać zarobek, a „wreszcie uprzyjemniać i uszlachetniać naszą egzystencję”. Należy zgodzić się z tym, że młodzież uczyć się będzie przedmiotów niepotrzebnych w znaczeniu bezpośredniego pożytku praktycznego, byle odnosiła korzyść umysłową, byle uczyła się myśleć.

Rozwój zainteresowania plastyczną twórczością dziecięcą

Podkreślenia wymaga rola psychologii jako czynnika, który pozwalając zrozumieć psychikę dzieci i charakterystykę ich faz rozwojowych, umożliwił przełamanie dotychczasowych poglądów na wartość, znaczenie i cele plastycznej twórczości dziecięcej, torując w ten sposób drogę do zrozumienia jej specyfiki i uznania jej autonomicznych wartości. Bystry zmysł obserwacyjny młodych twórców zaczął być dostrzegany⁷⁴. Mimo tego jednak stwierdzano, że ciągle było brak podstaw naukowych do stworzenia nowej metody nauki rysunku, a prowadzone badania Binta, Compayre'a i innych mogły dopiero to umożliwić⁷⁵.

Pojawiało się jednak zrozumienie pewnych prawidłowości występujących w rozwoju twórczości plastycznej dzieci i w konsekwencji uświadomienie konieczności zmian w dotychczasowych programach nauki rysunku⁷⁶.

Poszerzeniu zainteresowania problematyką plastycznej twórczości dziecięcej sprzyjały pojawiające się różnorodne inicjatywy, jak np. założenie w maju 1907 roku Towarzystwa Badania nad Dziećmi⁷⁷. Rozwinęło ono dość ożywioną działalność, skoro w ciągu niecałego roku swego istnienia na siedmiu posiedzeniach wygłoszono 15 referatów, a wśród nich

⁷³ „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 11, s. 101.

⁷⁴ B. Błażek, *Rysunki dziecięce ze stanowiska psychologicznego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1899, nr 18, s. 161.

⁷⁵ M., *Rysunki dzieci w nauce poglądowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1900, nr 18, s. 207.

⁷⁶ E. Żypowska, *Metody nauki rysunków w zależności od psychologii dziecka*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, nr 17, s. 198 i nr 18, s. 211; G. Pillati, *Pogląd na naukę rysunków jako na wychowanie artystyczne*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 8, s. 595.

⁷⁷ „Sprawy Szkolne” 1908, nr 2, s. 159–162.

m.in.: „O rysunkach dziecięcych” (A. Grudzinska), „O badaniach rysunków dziecięcych” (A. Szcówna), „Spostrzeżenia nad rysunkami dziecięcymi” (W. Ciot-Mazowiecka).

Sekcja rysunkowa powstała też przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego, jej pierwsze posiedzenie odbyło się 22 listopada 1906 roku, a o działalności przynosiła wiadomości prasa pedagogiczna⁷⁸.

Muzeum Rzemiosła i Sztuki Stosowanej w Warszawie zwołało w dniach 6-8 stycznia 1907 roku konferencję nauczycieli rysunków, na której wiele miejsca poświęcono sprawie ujednostajnienia programu tego przedmiotu w średnich szkołach ogólnokształcących. Zawiązała się sekcja pedagogiczna (rysunkowa) przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym (16 stycznia 1908 roku), do której wstąpili uczestnicy wymienionej konferencji, zarówno miejscowi, jak i z prowincji. Przewodniczącym sekcji został P. Malanowicz, a członkami zarządu: K. Biske, S. Dąbrowski, W. Nałęcz, F. Roliński, F. Słupski i K. Waroczewski⁷⁹.

Najistotniejszą cechą i wartością podejmowanych poczynań, publikowanych artykułów i innych głosów było ugruntowujące się zrozumienie charakterystycznych właściwości i specyficznej odrębności plastycznej twórczości dziecięcej oraz odchodzenie od nauki rysunku widzianej tylko jako wyrobienie pewnej wąskiej umiejętności w kierunku poszerzenia programu tego przedmiotu o różnorodne techniki i o wiedzę teoretyczną⁸⁰.

By docenić wagę tych przemian, przypomnijmy, że jeszcze kilka lat wcześniej na łamach prasy pedagogicznej pojawiały się opinie mówiące, że rysunki dzieci „rażą nas taką nieudolnością, takim grubym odstępstwem od rzeczywistości i tak szablonowym traktowaniem”, iż trudno w nich upatrywać jakiegokolwiek wartości kształcącej⁸¹, a przydatne są jedynie psychologom jako materiał pozwalający wnikać w świat dziecka. Zaczynano je dopiero doceniać jako klucz do psychiki dziecięcej, jako źródło wskazówek dla wychowawców. Natomiast takie elementy formy dzieła plastycznego, jak kompozycja, linia, kolor czy faktura, występujące

⁷⁸ W. Ciot-Mazowiecka, *Sprawozdanie z działalności sekcji rysunkowej przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 3–4, s. 307; W. Nałęcz, *Sekcja rysunkowa przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1911, nr 2.

⁷⁹ „Sprawy Szkolne” 1908, nr 5, s. 397.

⁸⁰ E. Niewiadomski, *Historia sztuki w Polsce. Wskazówki dla pragnących studiować ten przedmiot*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 3–4, s. 225; E. Niewiadomski, *Estetyka w wychowaniu szkolnym i domowym*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 8, s. 587.

⁸¹ M., *Rysunki dzieci w nauce poglądowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1900, nr 18, s. 205.

przecież w pracach dziecięcych, nie były jeszcze w ogóle brane pod uwagę jako podstawa oceny artystycznej wartości.

Działalność wymienionych wyżej sekcji rysunkowych nabierała z każdym rokiem rozmachu, co przejawiało się w prowadzeniu odczytów, dyskusji, inicjowaniu różnych akcji. Wymieńmy tu niektóre z interesujących nas odczytów: K. Karpowicz, „O warunkach racjonalnego ogłaszania konkursów rysunkowych”, W. Ciot-Mazowiecka, „Nauczanie rysunku w szkole ludowej” oraz „Szerzenie z pomocą prasy myśli o konieczności rozwijania kultury duchowej”⁸²; A. Nieniewski, „O architekturze”; W. Jezierski, „Przyroda jako źródło piękna”⁸³; M. Massonius, „Wychowanie estetyczne”; S. Heilpern, „Złudzenia optyczne”⁸⁴; K. Urbańska, „O sztuce japońskiej”⁸⁵.

Z przedsięwziętych akcji wymienić warto ogłoszenie przez sekcję rysunkową przy Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie apelu o nadsyłanie prac uczniowskich jako materiału do badań psychologiczno-pedagogicznych, wyjaśniających następujące problemy: a) Jak jest rozwinięta spostrzegawczość, b) Stopień zdolności przedstawiania przedmiotów, c) Jak u ucznia objawia się poczucie piękna. Jakie przedmioty i formy najbardziej mu się podobają. Jako tematy do kompozycji wyznaczono: 1) grę w piłkę, 2) ilustrację ballady A. Mickiewicza *Powrót Taty*, 3) skomponowanie okładki do zeszytu, 4) skomponowanie okładki kalendarza ściennego. Były też pytania: a) dane o miejscowości i klasie, b) na której lekcji (w danym dniu) była robiona kompozycja i jakie lekcje były przedtem, czas wykonania, c) co w temacie budziło zainteresowanie, d) czy temat był poprzedzony pogadanką lub objaśnieniem⁸⁶.

Ta sama sekcja opracowała również katalog książek dla młodzieży z zakresu wykształcenia estetycznego⁸⁷. Opracowano i wykonano serię modeli plastycznych do pomocy w nauce rysunków. Brak niestety wiadomości, co przedstawiały⁸⁸. Modele te w kompletach lub częściowo nabyło 37 szkół warszawskich i prowincjonalnych, w tym 5 gimnazjów rządowych.

Ważnym fragmentem pracy wymienionych wyżej sekcji stało się przyswajanie polskiemu czytelnikowi zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej literatury z zakresu wychowania artystycznego, tłumaczonej we fragmen-

⁸² „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 1, s. 83.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 4, s. 414.

⁸⁵ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 3, s. 316.

⁸⁶ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 1, s. 80–81.

⁸⁷ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1909, nr 3, s. 316.

⁸⁸ T. Skorobohata-Stankiewicz, *Z sekcji rysunkowej pedagogicznej przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1912, nr 3, s. 339.

tach i wykorzystywanej w odczytach czy recenzowanej wyczerpująco na łamach prasy pedagogicznej.

Np. J. Dynowska w artykule pt.: *Badania dziecka w związku z elementarnym artystycznym wykształceniem* podaje obszernie omówienie opracowania Earla Barnesa *Child study in relation to elementary art education*, zamieszczonego w pracy zbiorowej pt.: *Art education in the public schools of the United States* (New York 1908)⁸⁹.

Ta sama autorka przyswoiła też polskiemu czytelnikowi założenia, przebieg i wyniki nowatorskich w owym czasie badań Jerzego Kerschensteinera, które stały się podstawą dla wytyczenia owych metod nauczania rysunków, jak i badań przedsięwziętych przez wielu badaczy w innych krajach⁹⁰.

Wpływ międzynarodowych kongresów nauczycieli rysunków

Cenne źródło wiadomości i inspiracji stanowiły informacje z międzynarodowych kongresów nauczycieli rysunków. Zapoznawały one polskich pedagogów z najnowszymi osiągnięciami w tej dziedzinie, tendencjami, podręcznikami, pomocami naukowymi itd.

W 1907 roku ukazało się w wydaniu książkowym opracowanie S. Dąbrowskiego pt. *Streszczenie prac Kongresów Nauczycieli Rysunku w Paryżu 1900 roku i w Bernie 1904*.

Kongres paryski był pierwszym tego rodzaju spotkaniem. Inicjatywę jego zwołania podjęło Association Amical des Professeurs de dessin de la ville de Paris. Uczestniczyło w nim 500 osób. Pracowano w trzech sekcjach: a) ogólnego nauczania rysunku, b) nauczania rysunku technicznego i c) nauczania specjalnego. Żądano wprowadzenia rysunku jako przedmiotu obowiązkowego i odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Domagano się usunięcia metody kopiowania, a na to miejsce wprowadzenia modeli i rysowania z natury oraz modelowania. W szkołach przemysłowo-artystycznych postulowano, by zwracać uwagę na zależność kompozycji dekoracyjnej od techniki, materiału i środków produkcji.

W kongresie odbytym w Bernie w 1904 roku wzięło udział 823 uczestników. Problematyka kongresu paryskiego została poszerzona o zagadnienia metodyki rysunku na wszystkich szczeblach nauczania,

⁸⁹ „Wychowanie w Domu i Szkole” 1911, nr 1, s. 39.

⁹⁰ J. Dynowska, *Metoda badań rozwoju zdolności rysunkowych Jerzego Kerschensteinera i jej wyniki*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1911, nr 8, s. 224–232.

w tym w ochronkach i w szkołach freblowskich (dla freblanek czyli przed-szkołanek). Poruszano bardzo ważny problem uczenia dzieci myślenia formami plastycznymi.

Idee kongresów stawały się coraz bardziej popularne i w trzecim z kolei odbytym w Londynie w 1908 roku wzięło udział 2000 nauczycieli, a towarzyszyła mu ogromna wystawa rysunków. Dominowała problematyka psychologii w twórczości dziecięcej. Zwrócono uwagę, że doskonałość rysunkowa jest mniej ważna od wrażliwości i szczerości artystycznego wyrażania się. Poświęcono też uwagę takim sprawom, jak estetyka klasy, zwiedzanie muzeów i zabytków, ochrona przyrody, tworzenie i popieranie przemysłu artystycznego itp.

Ostatnim przed wybuchem I wojny światowej był kongres w Dreźnie w 1912 roku. Zgromadził on 2200 uczestników z całego świata, w tym przeszło 30 Polaków z Galicji i Królestwa. Imprezą towarzyszącą była wystawa eksponatów szkolnych w trzech wielkich pawilonach oraz bogaty zbiór literatury artystyczno-pedagogicznej.

Oprócz zarysowanej powyżej ogólnej problematyki kolejnych kongresów z publikacji na ich temat czytelnik ówczesny mógł się dowiedzieć również wiele o szczegółach obrad. Na przykład wśród materiałów pierwszego, paryskiego kongresu uwagę zwracał opis nowatorskiej w tamtych latach metody stosowanej w szkole w Bostonie, mającej na celu rozwój indywidualny, pozostawiającej uczniom pełną swobodę inwencji, na którą nauczyciel winien tylko odpowiednio oddziaływać, korzystając z wrodzonej dzieciom w wysokim stopniu chęci tworzenia. Kierując pracą, jednocześnie nauczyciel zachowywać miał największe poszanowanie indywidualności dziecka⁹¹. W sprawozdaniu z kongresu drezdeńskiego w 1912 roku podkreślano z uznaniem fakt odejścia w kompozycjach dziecięcych od dawniejszego niewolniczego trzymania się wzorów w kierunku ujęć pełnych życia, rozbudzających fantazję i mających twórczy charakter⁹².

Jak widać, liczba wiadomości dotyczących wychowania estetycznego wzrosła wyraźnie po 1905 roku, przy czym były to zarówno informacje z zagranicy⁹³, jak i z terenu ziem polskich. Zwiększała się aktywność

⁹¹ S. Dąbrowski, *Streszczenie prac Kongresów Nauczycieli Rysunku w Paryżu (1900 r.) i w Bernie (1904)*, Warszawa 1907, s. 4.

⁹² F. Roliński, *Międzynarodowy Kongres Nauczycieli Rysunków w Dreźnie*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1912, nr 8, s. 245–249.

⁹³ Np. M. Döring, *Próba zbadania elementarnych uczuć estetycznych u dzieci od 7 do 9 lat*, „Szkoła Polska” 1907, nr 2, s. 42, 43; E. Meumann, *Doświadczenia nad uczuciami estetycznymi dzieci szkolnych*, „Szkoła Polska” 1907, nr 7, s. 262–266.

nauczycieli rysunku. Na konferencji nauczycieli tego przedmiotu szkół początkowych i średnich uchwalono 12 postulatów⁹⁴:

1) Rysunek jest najpotężniejszym środkiem uświadomienia form świata zewnętrznego i wypowiedzania wrażeń. Każdy powinien go posiadać.

2) Rysunek jest skutecznym środkiem rozwoju umysłowego i estetycznego i jego nauka powinna być powszechna i obowiązkowa. Rysunek powinien mieć wszystkie prawa przedmiotu obowiązkowego.

3) Nauka rysunku powinna się zaczynać wraz z nauką czytania i pisania.

4) Zakłady freblowskie powinny przygotować dziecko do nauki rysunku.

5) Równocześnie uczyć rysunku odręcznego i geometrycznego.

6) Nauka rysunku powinna się odbywać w odpowiednich warunkach: właściwie urządzone i oświetlone sale rysunkowe, odpowiednie przybory i modele.

7) Jak najszerszej stosować rysunek przy wykładzie innych przedmiotów.

8) Równocześnie z rysunkiem stosować modelowanie jako sposób poznawania form.

9) Nauka rysunku w szkołach ludowych i średnich ma rozwijać umysł i przygotować do zastosowania rysunku w praktyce.

10) Ujednolicić znaki i symbole w rysunku technicznym.

11) W szkołach średnich nauka rysunku powinna dać znajomość najważniejszych stylów i treściowe wiadomości z historii sztuki.

12) Znajomość rysunku powinna być włączona do wymagań stawianych przez cechy przy wyzwalaniu uczniów na czeladników.

Również na odbytym w tym samym roku I Zjeździe Pedagogicznym, który miał miejsce w Warszawie w dniach 2-5 stycznia 1907 roku, znalazł się głos o znaczeniu estetyki w szkole⁹⁵.

Trzeba też zwrócić uwagę, że w dyskusjach dotyczących rysunków coraz częściej pojawiały się nowe ujęcia metodyczne. Dyskutowano o: a) zastępowaniu abstrakcyjnych wzorów modelami wziętymi z natury, b) jednoczesnym kształtowaniu form i barw przedmiotów, c) robieniu szkiców w celu zaprawiania do analizy, szybkiej orientacji w położeniu modelu, jego proporcjach i cechach charakterystycznych, d) samodzielnym

⁹⁴ „Szkoła Polska” 1907, nr 2, s. 54.

⁹⁵ „Szkoła Polska” 1907, nr 3-4, s. 171.

ilustrowaniu wrażeń zewnętrznych, e) kształceniu poczucia piękna od najmłodszych klas⁹⁶.

Wspomniana sekcja pedagogiczna przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym zorganizowała „Wystawę rysunków szkolnych”⁹⁷. Po jej obejrzeniu można było wysnuć pewne wnioski o stanie nauki tego przedmiotu, chyba nie najlepszym, skoro udział wzięło zaledwie 20 szkół. Powszechnie stosowano metody rysowania z natury, realizowano samodzielne ćwiczenia kompozycyjne, projekty z zakresu sztuki użytkowej, afisze, okładki książkowe itp. Niektóre szkoły już od niższych klas wprowadziły malowanie, czego dawniej nawet w klasach wyższych nie stosowano. Sporadycznie w niektórych szkołach uprawiano modelowanie.

Wyglaszano odczyty, m.in. „Wykład estetyki i historii sztuki” (Z. Skorobohata-Stankiewiczowa), „O kształceniu oka” (K. Biske), „O szkolnictwie w Belgii” (W. Nałęcz)⁹⁸, „O nauczaniu rysunków w szkole początkowej” (W. Ciot-Mazowiecka)⁹⁹.

Z inicjatywy tejże sekcji podjęto zamiar wydawania materiałów ilustracyjnych dla celów szkolnych. Przewidywano 10 zeszytów: 1) Krajobrazy polskie, 2) Etnografia, 3) Architektura, 4) Rzeźba, 5) Malarstwo, 6) Przemysł rodzimy, 7) Stroje polskie, 8) Wojskowość, 9) Heraldyka, 10) Numizmatyka i sfragistyka¹⁰⁰.

W rok po wspomnianej wyżej wystawie prac uczniowskich Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych zorganizowało wystawę „Sztuka w życiu dziecka”. Trzy sale Pałacu Sztuki zajęły książki dla dzieci, zabawki, litografie oraz urządzenie wzorowego pokoju dziecięcego. Eksponowano wydawnictwa francuskie, angielskie, rosyjskie, niemieckie, szwedzkie, holenderskie, japońskie i polskie¹⁰¹.

Kolejną wystawę prac uczniowskich zorganizowała w 1910 roku sekcja rysunkowa przy Warszawskim Towarzystwie Artystycznym na zakończenie roku szkolnego. Eksponowano prace uczniów i uczennic szkół prywatnych średnich i niższych ogólnokształcących w Warszawie¹⁰². To,

⁹⁶ W. Ciot-Mazowiecka, *Kilka słów o konferencji nauczycieli rysunku odbytej w dniach 6. 7. 8 stycznia 1907 roku*, „Szkoła Polska” 1907, nr 6. s. 226.

⁹⁷ „Muzeum” 1910, s. 220.

⁹⁸ „Sprawy Szkolne” 1908, nr 5, s. 397.

⁹⁹ „Sprawy Szkolne” 1908, nr 9, s. 745.

¹⁰⁰ „Muzeum” 1913, t. II, s. 773.

¹⁰¹ F. Roliński, *Z powodu wystawy „Sztuka w życiu dziecka”*, „Sprawy Szkolne” 1908, nr 9, s. 783; M. Wisznicki, *Sztuka w życiu dziecka (wrażenia z wystawy)*, tamże, s. 787.

¹⁰² Z. Skorobohata-Stankiewicz, *Z wystawy rysunków w gmachu Stowarzyszenia Techników*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910 r. nr 6. s. 586.

co stanowiło najistotniejszą cechę wystawionych prac, to przygotowanie większości kompozycji na podstawie obserwacji natury i modeli (a nie wzorów, jak dawniej) oraz bardzo duża różnorodność stosowanych technik: ołówki, węgiel, kredki, akwarela, pastel, wycinanka, modelowanie, a nawet farby olejne. Wystawę w ciągu 9 dni zwiedziło 1500 osób.

Również na prowincji działały szkoły, w których nauka rysunku stała na dobrym poziomie, tak było np. w 8-klasowej szkole filologicznej w Siedlcach¹⁰³.

¹⁰³ W. Ciot-Mazowiecka, *Kilka słów o szkole podlaskiej w Siedlcach*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1910, nr 6, s. 589.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI RYSUNKÓW

Istniejące w Łowiczu seminarium nauczycielskie zostało w 1843 roku przeniesione do Radzyna, w związku z tym zmieniono jego nazwę i wydano zarządzenie „O Instytucie dla Nauczycieli Elementarnych”¹, w którym postanowiono, że nauka będzie trwać jeden rok. Rozkład zajęć wśród ośmiu przedmiotów uwzględniał rysunki w wymiarze trzech godzin tygodniowo². Miały to być „rysunki linearne”.

Jak wiemy, ustawa o szkołach elementarnych przewidywała w miejscowościach rolniczych lub rzemieślniczych naukę dodatkowych przedmiotów, w tym celu przy seminarium miał być uruchomiony dla absolwentów dodatkowy roczny kurs, na którym miano wyklądać te właśnie przedmioty, a m.in. „wiadomości z gospodarstwa wiejskiego, a szczególnie z ogrodnictwa, także rysunki prostych figur geometrycznych i machin w gospodarstwie używanych”³.

W drugiej połowie XIX wieku zarysowywała się wyraźna potrzeba kształcenia nauczycieli rysunku dla szkół średnich, gdzie figurował on jako przedmiot obowiązkowy. Już w 1840 roku stworzono w gimnazjum realnym tzw. oddział artystyczny, dokąd przeniosło się główne kształcenie młodych malarzy. Profesorem został w nim w 1841 roku Aleksander Kokular⁴. O charakterze zajęć i metodach nauczania niewiele wiadomo. Zachowały się dwie ryciny przedstawiające prawdopodobnie wnętrza szkoły Kokulara. Można z nich wnioskować, że uczono rysunku i malarstwa zarówno według gipsów, jak i żywego modelu. Z charakteru odlewów widocznych na tych dwóch obrazach, z rysunków szkolnych rozwieszonych na ścianach i z udrapowania modelu tchnie jeszcze wyraźnie duchem pseudoklasycyzmu.

¹ *Zbiór przepisów administracyjnych* ..., t. I, s. 245.

² *Ibidem*, s. 249.

³ *Ibidem*, s. 259.

⁴ A. Kokular (ur. 9 VII 1793 r., zm. 6 IV 1846 r.) studiował u Z. Vogla, w Wiedniu i Rzymie, gdzie został członkiem Akademii św. Łukasza. Prowadził też prywatną szkołę malarstwa. Reprezentował późny klasycyzm.

Przy gimnazjum wojewódzkim w Warszawie od 1836 roku istniały kursy dodatkowe, na których był oddział rysunkowy, miały wielu wolnych słuchaczy, natomiast nie uczono na nich malarstwa.

Na ogólną liczbę około 600 nauczycieli szkół średnich i prywatnych Królestwa w 1835 roku, władze oświatowe szacowały łączne potrzeby personalne dla obsady stanowisk wakujących wskutek śmierci, chorób i innych okoliczności na ok. 30 osób. W tej liczbie było corocznie miejsce i dla kilku nauczycieli rysunku. Dla kształcenia nauczycieli w głównych kierunkach pedagogicznych władze powołały zgodnie z obowiązującymi ustawami szkolnymi kursy pedagogiczne na wyższym poziomie pod nazwą kursów dodatkowych przy gimnazjum wojewódzkim w Warszawie. Został on otwarty w 1836 roku.

Kursy dodatkowe były początkowo podzielone na dwie sekcje: filologiczną i techniczną, w ramach której nauczano również rysunków. W roku szkolnym 1840/41 były już 3 sekcje z wyodrębnionym oddziałem rysunku i kaligrafii. Ogółem liczba słuchaczy kursów od 22 (w roku szkolnym 1836/37) wzrosła do 128 (w roku szkolnym 1840/41), w czym 18 słuchaczy stałych (właściwych kandydatów) i 110 wolnych. Spośród 18 słuchaczy stałych 7, a więc znaczny procent, znajdowało się na oddziale rysunkowym. Można przypuszczać, że i w liczbie 110 wolnych słuchaczy było wielu uczących się rysunków⁵. Nauczycielem rysunku na tych kursach został w 1836 roku J.F. Piwarski⁶.

Ogromna popularność kursów, wyrażająca się dużą liczbą wolnych słuchaczy (w roku szkolnym 1841/42 177 na ogólną liczbę 190), zaniepokoiła władze rosyjskie, uważające, że kursy dla Polaków stają się namiastką wyższej uczelni.

Po otwarciu w Warszawie w 1840 roku gimnazjum realnego o specjalizacji technicznej władze uznały istnienie oddziałów matematyczno-fizycznego i rysunkowego na kursach pedagogicznych za zbyt cenne, pozostawiając jedynie od roku szkolnego 1842/43 jednoroczny oddział o charakterze filologicznym. Rysunek nauczany na kursach miał być zastosowany „do sztuki i rzemiosła”⁷. O charakterze tego nauczania nie mamy bliższych wiadomości. Poziom kursów był wyższy od średniego. Stali słuchacze kursów mieli prawo po ich ukończeniu ubiegać się o wstęp na rosyjskie wyższe uczelnie.

⁵ S. Kozakiewicz, op. cit., s. 272.

⁶ A. Ryszkiewicz, *Jan Feliks Piwarski*, Warszawa [b.r.wyd.], s. 24.

⁷ *Zbiór przepisów administracyjnych ...*, t. III, s.127.

W ogóle o ile chodzi o kształcenie nauczycieli, to w zaborze rosyjskim młodzież wstępująca do seminarium nauczycielskiego miała przeważnie ukończoną czteroletnią szkołę elementarną; nauka trwała 3 lata. Program seminarium obejmował kurs trzech lub czterech klas szkoły średniej ogólnokształcącej. Ponieważ seminariów było bardzo mało, braki kadry nauczycielskiej uzupełniano uczniami średnich szkół ogólnokształcących, którzy ukończyli cztery klasy.

Jedyny Instytut dla Nauczycieli Elementarnych w Radzyminie nie był w stanie zaspokoić potrzeb szkolnictwa, zwłaszcza iż często młodzież po jego ukończeniu szukała innych, lepiej płatnych zajęć, a tylko nieliczni trafiali do szkolnictwa. W związku z tym postulowano, aby utworzyć w kraju kilka seminariów nauczycielskich. Według propozycji Antoniego Celichowskiego powinny one mieć osobny program dla kandydatów na nauczycieli w szkołach wiejskich i miejskich. Nauka powinna trwać 3 lata, ale do czasu zaspokojenia potrzeb może być ograniczona do 2 lat. W pierwszym roku nauki miały być następujące przedmioty: religia, język polski, rachunki, geometria, fizyka, historia naturalna, historia i geografia powszechna oraz historia i geografia Polski, muzyka i śpiew. W lecie dodatkowe zajęcia z pszczelarstwa oraz ogrodnictwa. W drugim roku nauki wykładana być miała dydaktyka i pedagogika z ćwiczeniami praktycznymi w szkole elementarnej. Pragnący się przygotować do pracy w szkole miejskiej mieliby szerszy zakres matematyki oraz uczyliby się rysunków⁸.

W późniejszych latach Adolf Dygasiński podkreślał, że w kształceniu nauczycielek konieczne jest zdobycie wszechstronnego przygotowania w zakresie wychowania fizycznego, umysłowego, moralnego, religijnego i estetycznego. Nauczycielka szkoły elementarnej musi niejednokrotnie stosować ćwiczenia należące do zakresu szkółki freblowskiej, pomijając może tylko niektóre z nich, mniej ważne, jak wykałanie, wyszywanie, wyplatanie. Za to rysowanie od ręki, modelowanie z gliny, śpiew, gimnastykę musi nieuchronnie stosować. Powinna się więc z przedmiotem swoim obeznać teoretycznie i praktycznie⁹.

Stefania Sempołowska uważała, że dobry nauczyciel nie może się ograniczać się do swego fachu, że poza nauczycielskim zawodem musi oddawać się innym jeszcze zainteresowaniom i upodobaniom, aby nie skostnieć, nie zamknąć się w ciasnych ramach swej specjalności.

⁸ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, s. 85.

⁹ A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 188.

Niech się pani nie boi zajmować się poza swą pedagogiczną pracą zupełnie czym innym niż nauczycielstwo – mówiła do nauczycielek. – Niech pani interesuje się przyrodą, techniką, matematyką – czym pani chce. Niech pani pisze, rysuje, gra, tańczy, śpiewa – jeżeli ma pani po temu zdolności. To są przecież wszystko okna otwierane na świat, to jest zwielokrotnione życie. Każda lekcja pani będzie wtedy przesiąknięta tym życiem, będzie pełna radości, bogata tysiącem wrażeń; każdy wykład nabierze szerokiego oddechu, wszechstronnej różnorodności¹⁰.

W dyskusjach zwracano uwagę na istnienie dużej liczby różnego rodzaju szkółek rysunków i malarstwa przy równoczesnym braku tych umiejętności u osób najbardziej ich potrzebujących, to jest u nauczycielek, dla których stanowi pomoc w prowadzeniu lekcji¹¹. Sprawa ta wielokrotnie powracała na łamy „Przeglądu Pedagogicznego”. Podkreślano, że umiejętność rysowania jest potrzebna nauczycielkom przy nauce wszystkich przedmiotów, w związku z czym zachęcano do korzystania z rozmaitych kursów wieczorowych, wymieniając takie przy szkole rysunkowej pani A. Centi, gdzie zajęcia miał prowadzić artysta malarz Jasiński¹². Powszeczny był już w omawianym okresie pogląd, że rysowanie jest umiejętnością przydatną każdemu i dlatego jego nauka powinna figurować w programie kształcenia ogólnego, odrębnego od kształcenia artystów¹³.

18 lipca 1903 roku Ministerstwo Oświaty zatwierdziło *Przepisy co do nauczycieli i nauczycielek rysunków ręcznych i wykreślnych*¹⁴.

Natomiast problem doksztalcenia wszystkich nauczycieli szkół ludowych (elementarnych) wypłynął dopiero w 1907 roku jako wniosek na I Konferencji nauczycieli rysunku¹⁵. Program proponowanego kursu doksztalającego miał obejmować: 1) kreślenia geometryczne, 2) rysunek ręczny oraz jego metodykę, 3) modelowanie jako drugi sposób poznania formy, 4) rysunek rzutowy, 5) perspektywę, 6) historię sztuki. Wykłady z historii sztuki – podkreślano – powinny zapoznawać nie tylko z ważniejszymi stylami, lecz i z historią powstawania kultury oraz rozwojem ornamentu i zdobnictwa w różnych epokach i u różnych ludów.

¹⁰ H. Duninówna, *Ci których znałam*, Warszawa 1957, s. 52–53.

¹¹ „Przegląd Pedagogiczny” 1893, nr 3, s. 33.

¹² „Przegląd Pedagogiczny” 1903, nr 23, s. 286.

¹³ Educateur, *Nauka rysunków w szkole początkowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 1884, s. 52; K. Waroczewski, *Nauka rysunku*, „Przegląd Pedagogiczny” 1894, nr 2, s. 27; M. Gerzon, *Rysunek*, „Przegląd Pedagogiczny” 1900, nr 10, s. 119.

¹⁴ „Przegląd Pedagogiczny” 1903, nr 20, s. 243–244.

¹⁵ „Szkoła Polska” 1907, nr 9, s. 359–361.

Zakończenie

Przedstawione materiały wykazują duże różnice pomiędzy stosunkowo ograniczonymi treściami i metodami urzędowych programów nauki rysunku a inicjatywami i działaniami wychodzącymi ze środowisk polskich nauczycieli. I choć nie zawsze mogły one być wdrażane do praktyki szkolnej, to należy docenić zrozumienie wagi wychowania estetycznego w procesie dydaktycznym, jakie te środowiska wykazywały, mimo wszelkich różnic w uwarunkowaniach politycznych w porównaniu np. do terenu zaboru austriackiego, gdzie polskie szkolnictwo miało znacznie pomyślniejsze możliwości działania.

Należy tu dodać, że poza ramy niniejszego opracowania wykracza problem wpływu na kształtowanie świadomości estetycznej młodego pokolenia czasopism dla dzieci i młodzieży (takich jak „Wieczory Rodzinne”), które na swych łamach przeznaczały często sporo miejsca na propagowanie problematyki plastycznej. Podobnie nie poświęcono uwagi oddziaływaniu w tym kierunku tygodników, takich jak „Tygodnik Ilustrowany” czy „Kłosa”, które prenumerowane przez liczne rodziny polskiej inteligencji bywały przez młodzież czytane czy choćby przeglądane, a co przy ich bogatej zawartości publikacji, dotyczących różnych dziedzin sztuki oraz różnorodnego i ciekawego materiału ilustracyjnego, w tym licznych reprodukcji dzieł sztuki polskiej i światowej, musiało również odgrywać znaczącą rolę. Jest to jednak osobne obszerne zagadnienie badawcze.

W tym miejscu zaznaczmy tylko, że drukowane na łamach tej prasy utwory literackie tak jak cała ówczesna literatura piękna silnie wpływały na wymagania stawiane sztukom plastycznym. Były to lata, kiedy treści obrazu miały decydujące znaczenie dla jego oceny i aprobaty.

Wypowiedzi krytyczne, publikowane na łamach wymienionych czasopism literackich, niezbyt przychylne nowym kierunkom w sztuce, jak choćby impresjonizmowi, pozwalają nam zrozumieć nikłe ślady wpływów pojawiających się coraz częściej na przełomie XIX i XX wieku zmian w plastyce na koncepcje ówczesnych pedagogów zajmujących się rysunkiem.

Warto tu przytoczyć jeden przykład spośród bardzo wielu. Bezpośrednio po zgonie wielkiego malarza Edwarda Maneta na łamach „Tygodnika Ilustrowanego” (nr 20 z 19 maja 1883) znalazła się obszerna informacja dotycząca impresjonizmu, podpisana inicjałami P.U.A. Autor pisał:

Jedną z najwybitniejszych postaci w świecie malarskim. Narobił on wiele hałasu i był istotnym teoretykiem nie tylko pod względem akademickiego malarstwa, ale względem wszystkich szkół dotychczasowych. Stworzył tzw. szkołę impresjonistów, co da się po polsku oddać chyba przez niekształtny wyraz „wrażęcy”. Manet malował przedmioty podług wrażenia, jakie na nim czyniły, tak jak wpadały w jego oko. Nie pytał się o rysunek, o anatomię, nie modelował ciał, nie dążył do nadawania im okrągłości.

Widząc w naturze, w przestrzeni nic więcej prócz ustopniowanych plam, poprzestawał na odtwarzaniu tej „plamy”, jaką przedmiot malowany czynił na planie. Ponieważ każdy malarz, każde oko inaczej te plamy spostrzegało, zatem szkoła „wrażęńców” nie miała żadnej wspólnej zasady, każdy z uczniów Maneta: Degas, Monet, Guilleminet itd., szedł inną drogą. Wszelka nauka, wszelka tradycja stawały się zbyteczne. Nie dbali także o żadną ideę filozoficzną, o żadną nić przewodnią, wyobraźnia była zupełnie wygnana z ich pracowni.

Bibliografia

- Banach A., *Polska książka ilustrowana 1800–1900*, Kraków 1959
- Charvet L., Pillet I., *Wykład początkowy rysunków do użytku szkół początkowych (kurs elementarny) przez ... (Książka nauczyciela)*, Warszawa 1906
- Chmielewski P., *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno*, Warszawa 1874
- Chmielewski P., *Poezja w wychowaniu*, Wilno 1881
- Chodyński S., *Szkoła o.o. Reformatów we Włocławku. Z akt zebrań i spisał...*, Włocławek 1911
- Dąbrowski S., *Streszczenie prac kongresów nauczycieli rysunku w Paryżu (1900 r.) i w Bernie (1904 r.)*, Warszawa 1907
- Dobrowolski T., *Maksymilian Gierymski*, (z cyklu: *Malarze polscy*, z. XIV), [b.m.] 1949
- Drugie Liceum Ogólnokształcące im. G. Narutowicza w Łodzi. 75-lecie szkoły*, [Łódź] 1980
- Duninówna H., *Ci, których znałam*, Warszawa 1957
- Dziesięć wieków Płocka. Wybrane tematy*, wyd. 3 zmienione i rozszerzone, Płock 1969
- Dygański A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889
- Dygański A., *Pierwsze nauczanie w domu i w szkole*, Warszawa 1882
- Encyklopedia wychowawcza*, t. III, Warszawa 1880–1914
- Fałat J., *Pamiętniki*, Katowice 1987
- Flinzer T., *Metoda nauki rysunku oparta na zasadach naukowych*, Warszawa 1887
- Gerson-Dąbrowska M., *Polscy artyści, ich życie i dzieła*, wyd. II, Warszawa 1930
- Giełżyński W., *Prasa warszawska 1661–1914*, Warszawa 1962
- Głowacki A., *Szkic programu w warunkach obecnego rozwoju społeczeństwa*, Warszawa 1883
- Grajewski L., *Bibliografia ilustracji w czasopismach polskich XIX i początku XX wieku (do 1918 r.)*, Warszawa 1972
- Historia Polski*, red. J. Buszko, t. IV: 1864 – 1948, Warszawa 1983
- Historia wychowania, wiek XX*, pod red. J. Miąso, t. I, wyd. 3, Warszawa 1984
- Husarski W., *Józef Brandt*, (z cyklu: *Malarze polscy*, z. XII), [b.m.] 1949
- Husarski W., *Juliusz Kossak* (z cyklu: *Malarze polscy*, z. VIII), [b.m.] 1948
- Jakimowicz J., *Józef Szermentowski*, (z cyklu: *Malarze polscy*, z. XXIII) [b.m.] 1950
- Kamiński T., „*Przegląd Pedagogiczny*” (1882–1905). *Zarys monograficzny*, Wrocław 1978
- Karpowicz S., *Jakiej potrzeba nam szkoły?*, Warszawa 1905
- Kępiński Z., *Impresjonizm*, Warszawa 1986
- Kieniewicz S., *Historia Polski 1795–1918*, Warszawa 1975
- Kmieciak Z., *Prasa polska w Królestwie Polskim i imperium rosyjskim w latach 1856–1904*. [w:] *Prasa polska w latach 1864–1918*, Warszawa 1976
- Kmieciak Z., *Ruch oświatowy na wsi. Królestwo Polskie 1905–1914*, Warszawa 1963

- Konarski K., *Nasza szkoła. Księga pamiątkowa warszawskiej szkoły realnej*, t. I: *Dzieje warszawskiej szkoły realnej*, Warszawa 1932
- Kopera F., *Dzieje malarstwa w Polsce*, t. III, Kraków 1929
- Kozakiewicz S., *Malarstwo warszawskie w latach 1815–1850, podłoże rozwoju, odbitka z „Rocznika Muzeum Narodowego w Warszawie” VI*, [b.m.] [b.r.]
- Kraushar A., *Salony i zebraania literackie warszawskie na schyłku wieku XVIII i w ubiegłym stuleciu*, Warszawa 1916
- Księga jubileuszowa Gimnazjum Żeńskiego Zofii Pętkowskiej i Wiktorii Macińskiej w Łodzi. Z okazji 25-lecia 1901–1926*, Łódź 1927
- Księga pamiątkowa Gimnazjum im. Mikołaja Reja, utrzymywanego przez zbór ewangelicko-augsburski w Warszawie 1906–1926*, Warszawa 1927
- Kucharzewski J., *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa, Kraków 1914
- Kuźmiński B., *Pierwsza Żeńska Szkoła im. Królowej Jadwigi w Warszawie*, Warszawa 1982
- Lange K., *Künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Dresden 1893
- Lemcke K., *Estetyka*, podług czwartego wydania oryginału niemieckiego przełożył Bronisław Zawadzki, z. 58 rycinami, t. I i II, Lwów 1874
- Liceum im. A. Mickiewicza w Warszawie 1897–1979*, Warszawa 1979
- Maciesza A., *Gimnazjum im. Władysława Jagiełły w Płocku 1906–1931*, Płock [1931]
- Majewski D., *Wspomnienia nauczyciela z lat 1893–1945*, Warszawa 1959
- Maresz Z., *Problemy wykształcenia średniego w polskich czasopismach literackich z lat 1850–1867*, Wrocław 1981
- Materiały dotyczące życia i twórczości Wojciecha Gersona*, (opr. A. Vetulani i A. Ryszkiewicz), *Źródła do dziejów sztuki polskiej*, t. II, Wrocław 1951
- Michalski S., *Systematyczny kurs rysunków*, z. I, Warszawa [b.r.]
- Miąso J., *Szkoły realne w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, t. VI, Wrocław 1963
- Mortkowiczowa J., *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa [1903]
- Mycielski J., *Sto lat dziejów malarstwa w Polsce 1760–1860*, Kraków 1897
- Nowa ustawa szkolnictwa prywatnego*, opracowanie Biura Pracy Społecznej, Warszawa 1914
- O nauczaniu powszechnym i zakładaniu szkół ludowych*, opracował w Biurze Pracy Społecznej Wł. Grabski, Warszawa 1913
- Opatek M., *Drzeworyt w czasopismach polskich XIX stulecia*, Wrocław 1949
- Pachucka R., *Pamiętniki 1886–1914*, Wrocław 1958
- Pamiętnik Zjazdu b. Wychowanków Szkół Lubelskich*, Lublin 1926
- Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Piotr Chmielowski, Aleksander Głowacki, Aleksander Świętochowski, Aniela Szcówna, opracował i wstępem opatrzył R. Wroczyński, *Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*, t. III, Wrocław 1958
- Piątkowski H., *Władysław Czachórski*, z 32 reprodukcjami, *Monografie artystyczne*, t. XI, Warszawa 1927
- Pięćdziesiąt lat szkół średnich w Wieluniu. Sprawozdanie ze Zjazdu Koleżeńkiego odbytego w dniach 5 i 6 lipca 1958 roku*, Warszawa 1959

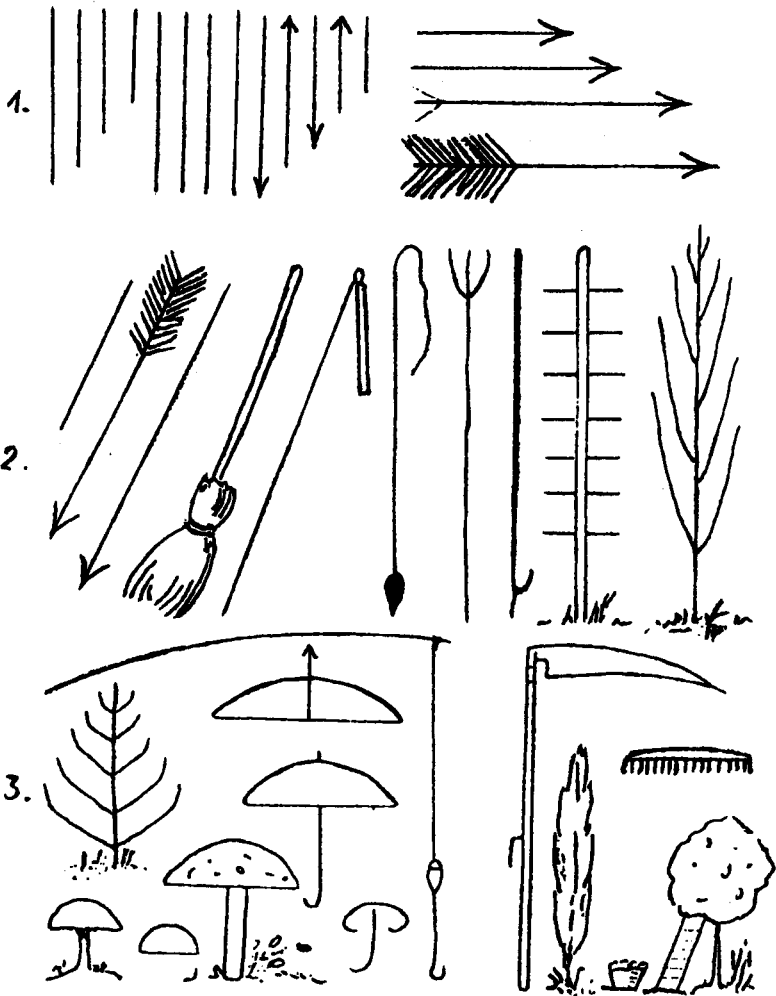
- Piawski J.F., *Nauka rysunku, dział drugi graficzny w czterech częściach. Obejmujący I – Kreślenia geometryczne i metoda rzutów. II – Składnie architektury i kapitele dawne rzymskie i greckie. III – Perspektywa liniowa i nauka o cieniach. IV – Zadania techniczne*, Warszawa 1844
- Plenkiewicz R., *Kształcenie młodzieży (nauczanie początkowe i średnie)*, z przedmową J. Ochorowicza, Warszawa 1896
- Podgórska E., *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914*, Łódź 1966
- Polska XIX wieku. Państwo – społeczeństwo – kultura*. pod red. S. Kieniewicza, Warszawa 1982
- Poprzęcka M., *Akademizm*, Warszawa 1977
- Poznański K., *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968
- Prasa polska w latach 1864–1918. Historia prasy polskiej*, pod red. J. Łojka, Warszawa 1976
- Program dla szkół początkowych z 4-ro i 6-cioletnim kursem nauczania opracowany na podstawie programu M. Brzezińskiego i przyjęty przez Radę Szkolną Ziemi Lubelskiej*, Lublin 1915
- Program przedmiotów wykładanych w prywatnym zakładzie naukowym 8-klasowym filologicznym „Szkoła Lubelska” w Lublinie*, Lublin 1910
- „Przegląd Pedagogiczny” – roczniki od 1882 do 1905
- Przybyszewski S., *Confiteor*, [w:] *Programy i dyskusje literackie okresu Młodej Polski*, Oprac. M. Podraza-Kwiatkowska, Wrocław 1973
- Przytułk J., Rodkiewiczowa R., *Lepienie z gliny Podręcznik dla szkół i zakładów wychowawczych*, Warszawa 1906
- Radziszewski H., *Statystyka szkolnictwa polskiego w Królestwie Polskim w roku 1903/4*, Warszawa 1903
- Reformy przeprowadzone lub zamierzone w szkole 8-klasowej filologicznej, egzystującej w Warszawie od roku 1877 pod kierunkiem Wojciecha Górskiego kandydata nauk fizyko-matematycznych. Z dodatkiem wiadomości dla rodziców*, Warszawa 1910
- Rocznik statystyczny Królestwa Polskiego z uwzględnieniem innych ziem polskich. Rok 1915*, Warszawa 1916
- [Rogowski S.], *Międzynarodowe kongresy nauczania rysunku i sztuki stosowanej 1900–1937. Zjazdy i konferencje nauczycieli rysunku w Polsce 1907–1923*, Warszawa 1938
- Ryszkiewicz A., *Jan Feliks Piawski*, Warszawa [b.r.]
- Sosnowski P., *Kartki z przeszłości szkoły średniej*, [w:] *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, pod red. B. Nawroczyńskiego, t. II, Warszawa 1934
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967
- Sprawozdanie Komitetu Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Królestwie Polskim za rok 1876*
- Staszyński E., *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968
- Struve H., *O pięknie i jego objawach. Wykład publiczny miany w Warszawie dnia 5 maja 1865 roku, dodatkiem uwag estetycznych wzbogacony*, Warszawa 1865
- Suchodolski B., *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1980

- Szkoła Jadwigi Sikorskiej w Warszawie*, Warszawa 1927
- Szkoła Realna, Gimnazjum i Liceum im. Stanisława Staszica w Warszawie w latach 1906–1951, Historia i wspomnienia*, Warszawa 1959
- Szcycówna A., *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1896
- Szcycówna A., *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*, wyd. 2, Warszawa [b.r.]
- Szcycówna A., *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, wyd. 4 przejrzone i poprawione, Warszawa [b.r.]
- Szyndler B., *Monografia „Kłósów”*, Wrocław 1981
- Śliwowska W., *Mikołaj I i jego czasy (1825–1855)*, Warszawa 1965
- Świekowski A., *Pamiętnik Towarzystwa Sztuk Pięknych w Krakowie 1854–1904*, Kraków 1905
- Tatarkiewicz W., *Nowa sztuka a filozofia*, [w:] *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972
- Tymczasowy program nauk Gimnazjum Polskiego T. Jacobsona w Piotrkowie*, Piotrków 1907
- Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, oprac. S. Wołoszyn, t. II, Warszawa 1965
- Vetualni A., *Wojciech Gerson*, Warszawa 1952
- Wakar W., *Oświata publiczna w Królestwie Polskim 1905–1915*, Warszawa 1915
- Wallis M., Józef Pankiewicz, (z cyklu: *Malarze polscy*, z. XXII), [b.m.] 1948
- Wallis M., *Kraj lat dziecińczych Stanisława Noakowskiego*, Warszawa 1960
- Wernic M., *Przewodnik wychowania*, Warszawa 1868
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1971
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1976
- Wołyński J., *Wspomnienia z czasów szkolnictwa rosyjskiego w b. Królestwie Polskim 1868–1915*, Warszawa 1936
- Wróczyński R., *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, wyd. 2, Warszawa 1963
- Zawiąska M., *„Świt” Marii Konopnickiej. Zarys monograficzny tygodnika dla kobiet*, Wrocław 1978
- Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia*, t. I, Warszawa 1866, t. II, Warszawa 1867, t. III, Warszawa 1868, t. IV, Warszawa 1868, t. V, Warszawa 1868, t. VI, Warszawa 1868
- Z dziejów Liceum i Gimnazjum im. ks. Józefa Poniatowskiego w Warszawie*, pod red. K. Dunin-Wąsowicza, B. Lisowskiego, A. Liszki, T. Targowskiego, [Warszawa] 1981

Spis treści

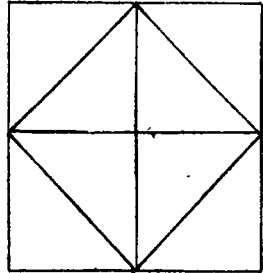
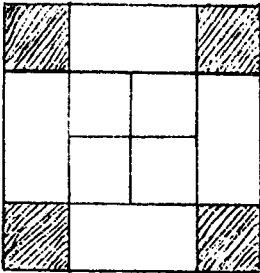
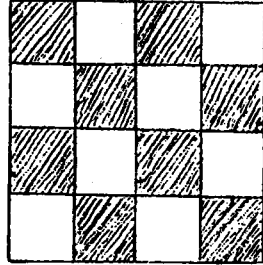
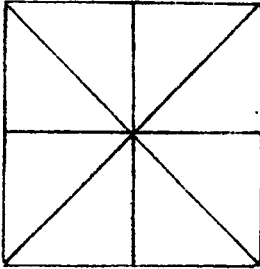
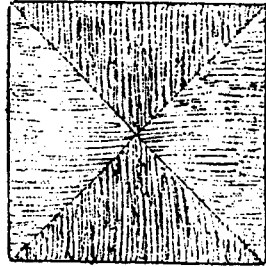
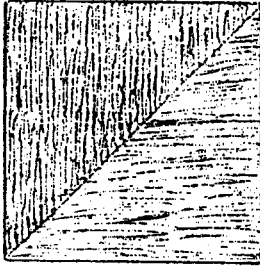
Wstęp	5
SYTUACJA POLITYCZNA	7
SYTUACJA W DZIEDZINIE KULTURY	10
NAUKA RYSUNKU W SZKOŁACH RZĄDOWYCH	17
DZIAŁALNOŚĆ POLSKICH PEDAGOGÓW W ZAKRESIE WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO	25
Rola „Przeglądu Pedagogicznego”	28
Upowszechnianie oświaty przez organizacje społeczno-kulturalne	33
Działalność organizacji nauczycielskich	34
Poglądy polskich teoretyków	38
Rozwój zainteresowania plastyczną twórczością dziecięcą	47
Wpływ międzynarodowych kongresów nauczycieli rysunków	50
KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI RYSUNKÓW	55
Zakończenie	59
Bibliografia	61
Tablice ze wzorami rysunkowymi (L. Charvet, J. Pillet, <i>Wykład początkowy rysunków do użytku szkół początkowych,</i> Warszawa 1906)	65

Tab. 1



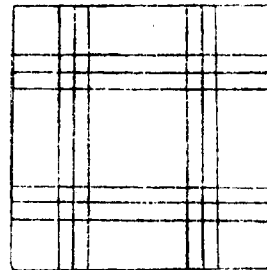
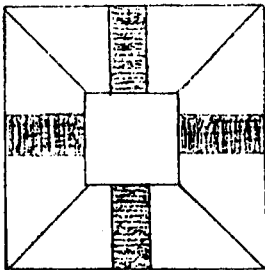
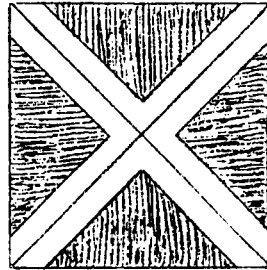
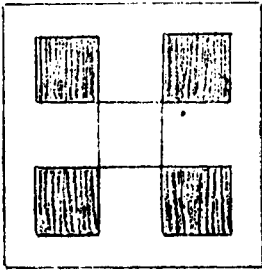
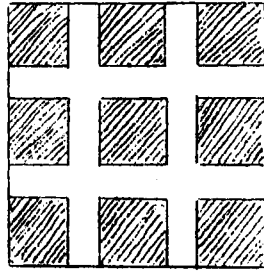
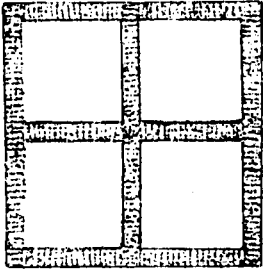
Numery 1 i 2 wyobrażają przedmioty prostolinijne; w N° 3-im widzimy linje proste w połączeniu z linjami okrągłemi. Formy modeli są łatwe, dostępne nawet w początkach nauki. Niektóre z nich, jak drzewa, nauczyciel narysuje na tablicy.

Tab. II

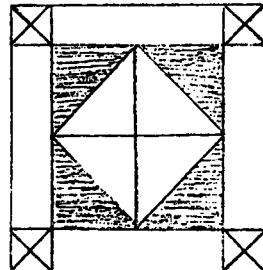
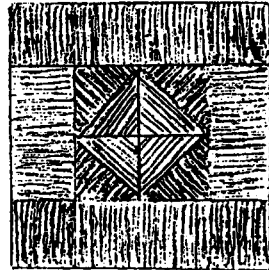
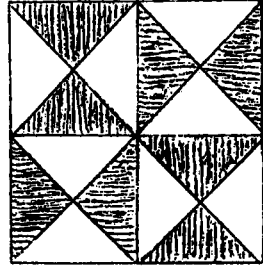
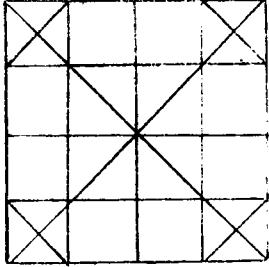
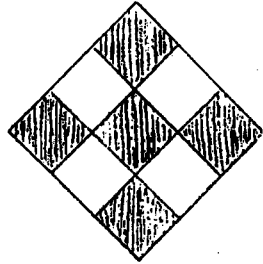
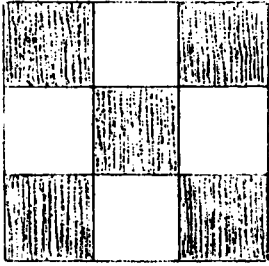


Na dwa górne kwadraty użyjemy modeli zrobionych z papieru kolorowego. Ornamenty w kwadratach, prostokątach i okręgach kół należy cieniować nie kreskami, lecz płaszczyznami. Podane kwadraty na tab. II, III, i IV posłużą nie do machinalnego kopjowania, ale dostarczą działwie motywów do kompozycji.

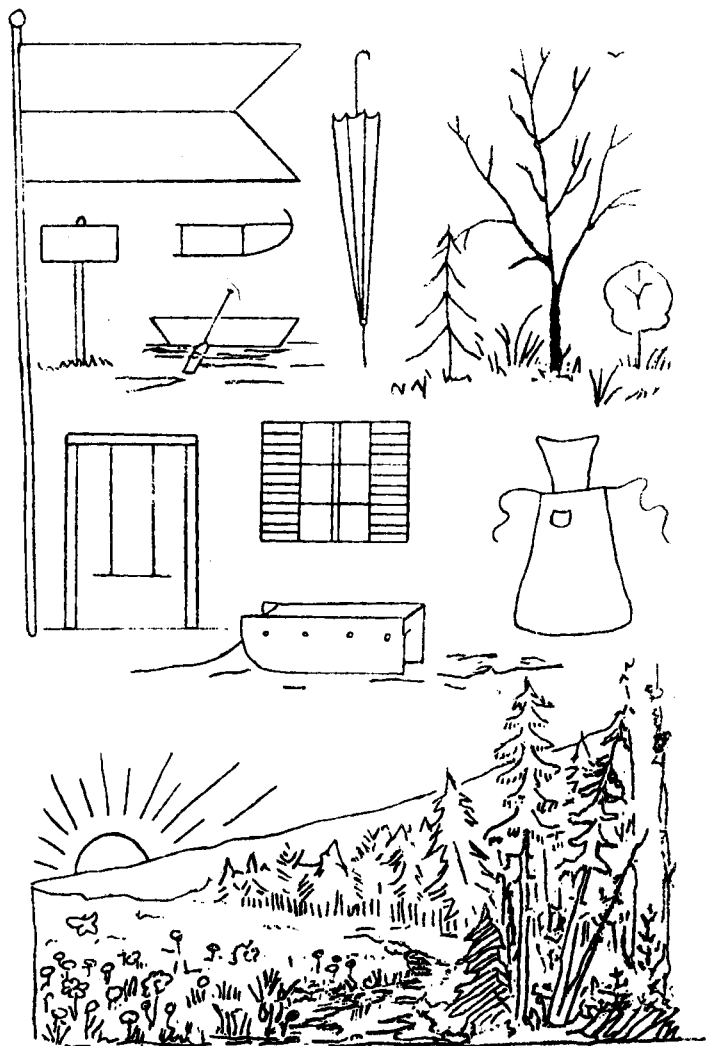
Tab. III



Tab. IV

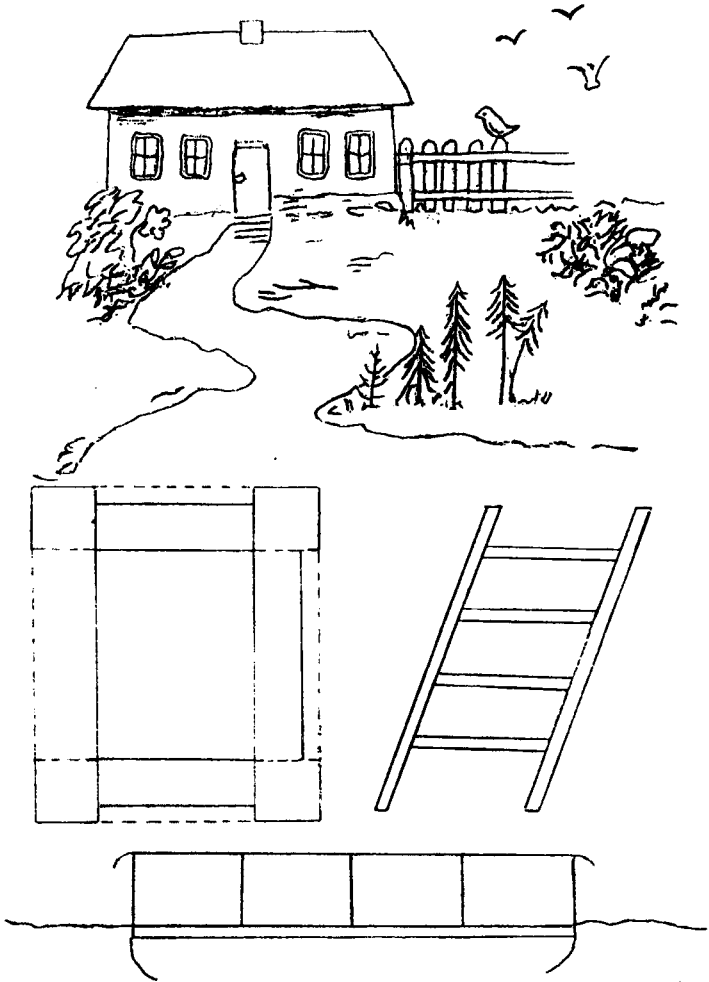


Tab. V



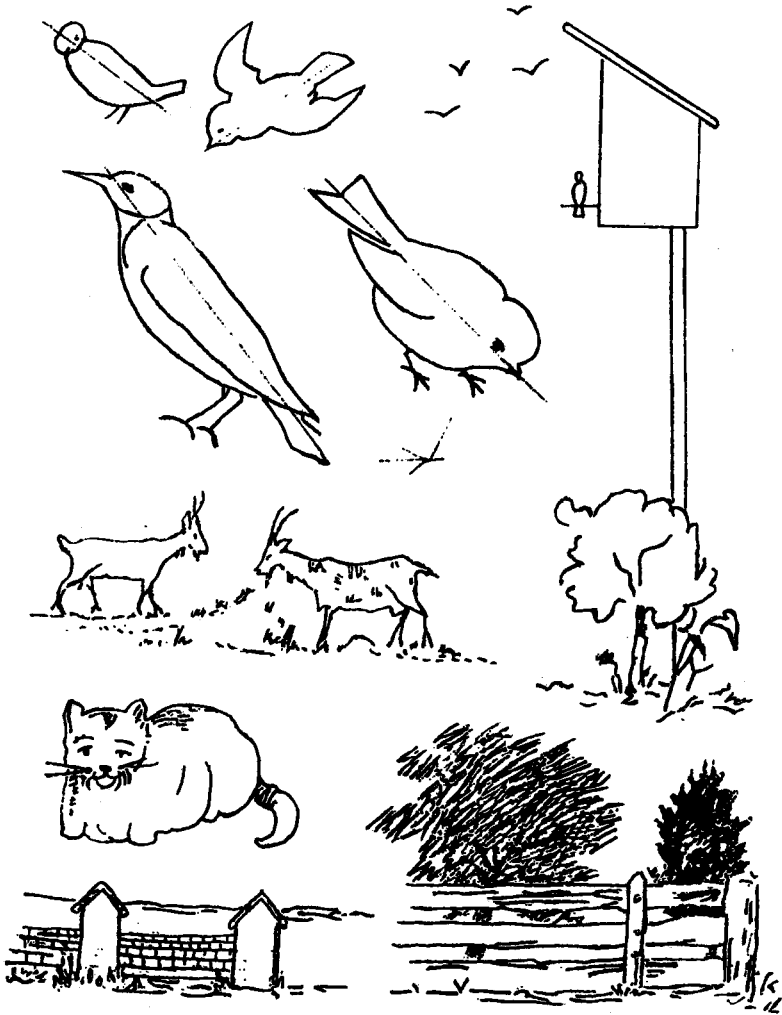
Pejzaż dolny nauczyciel narysuję na tablicy

Tab. VI



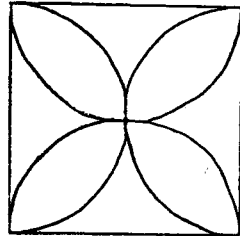
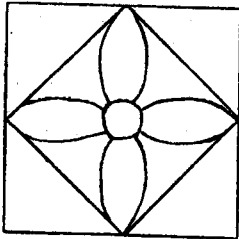
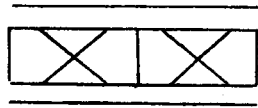
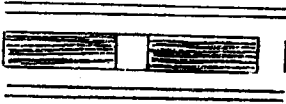
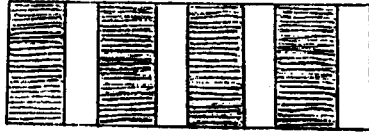
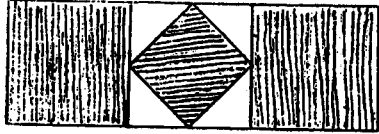
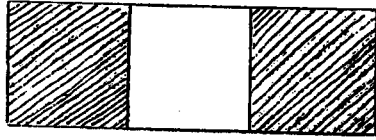
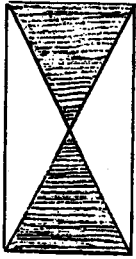
Nie możemy męczyć dzieci nudnymi dla nich formami geometrycznymi, odnajdujemy je w otaczających nas przedmiotach. Tab. V, VI, i VII wskazują jak zużytkować znajdujące się wokół nas motywy.

Tab. VII



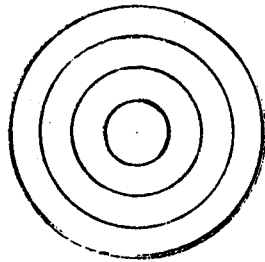
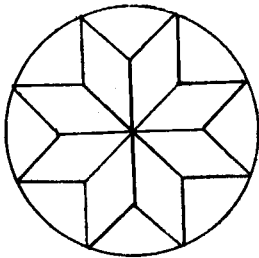
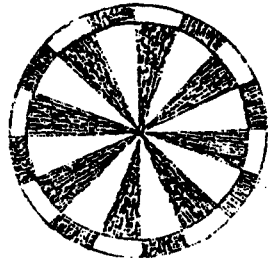
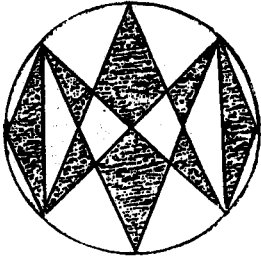
Widzimy tutaj kilka ptaków, kota i dwie kozy, - wszystko w łatwym ujęciu, jako materiał dla nauczyciela.

Tab. VIII



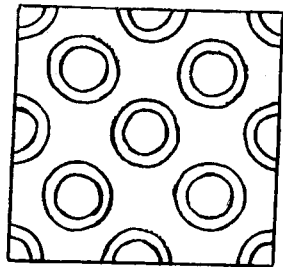
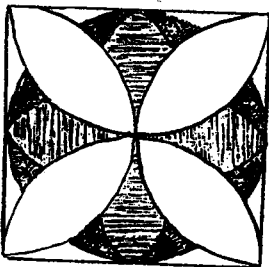
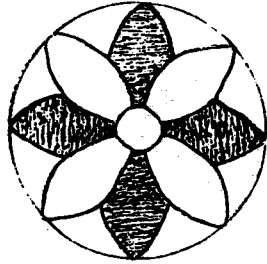
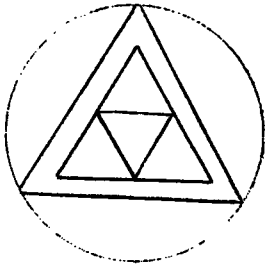
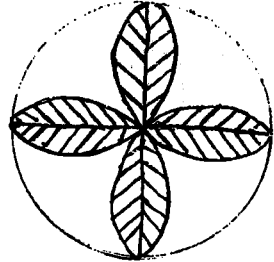
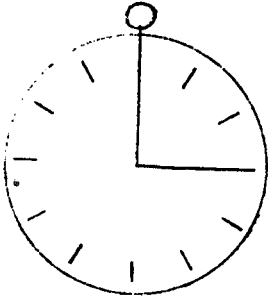
Górna część podaje motywy do prostokątów i szlaczków. Dalej widzimy szczyt domu; (zużytkować go, mówiąc o trójkącie). Na dole łatwe ornamenty w kwadratach.

Tab. IX



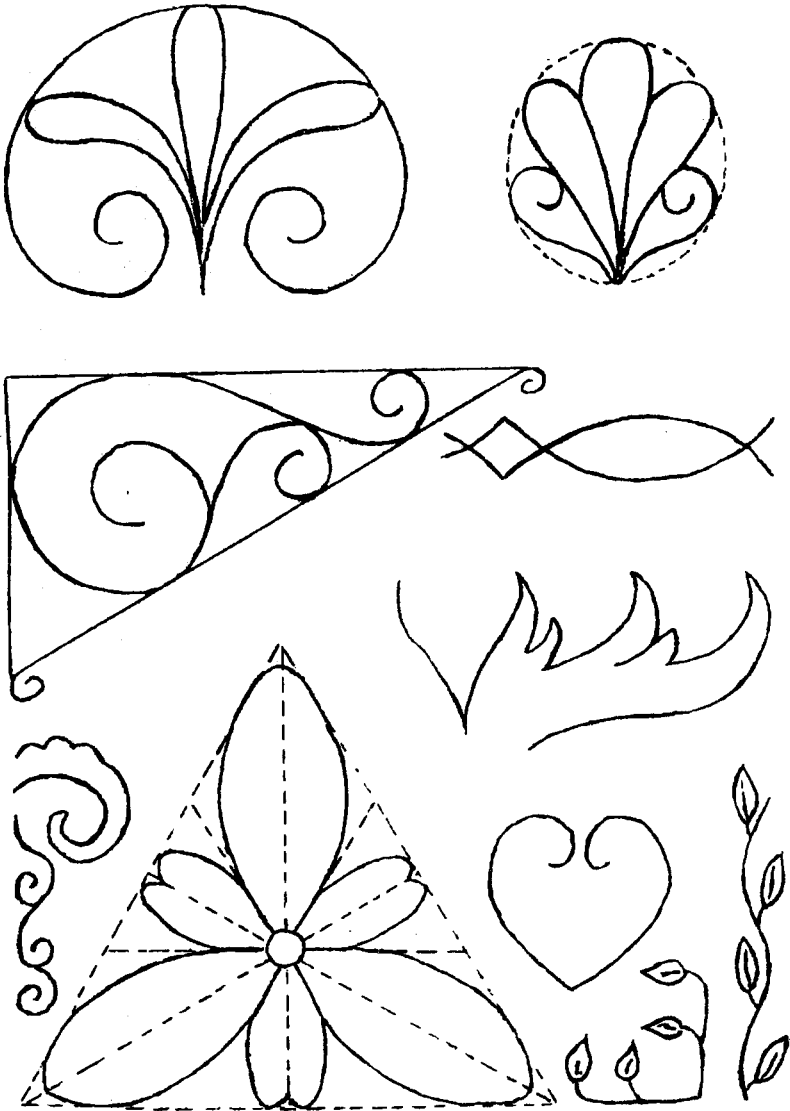
Górna część zapełniona jest przedmiotami podłużno-okrągłymi (przejście do okrągłego koła). Poniżej—ornamenty z kół.

Tab. X



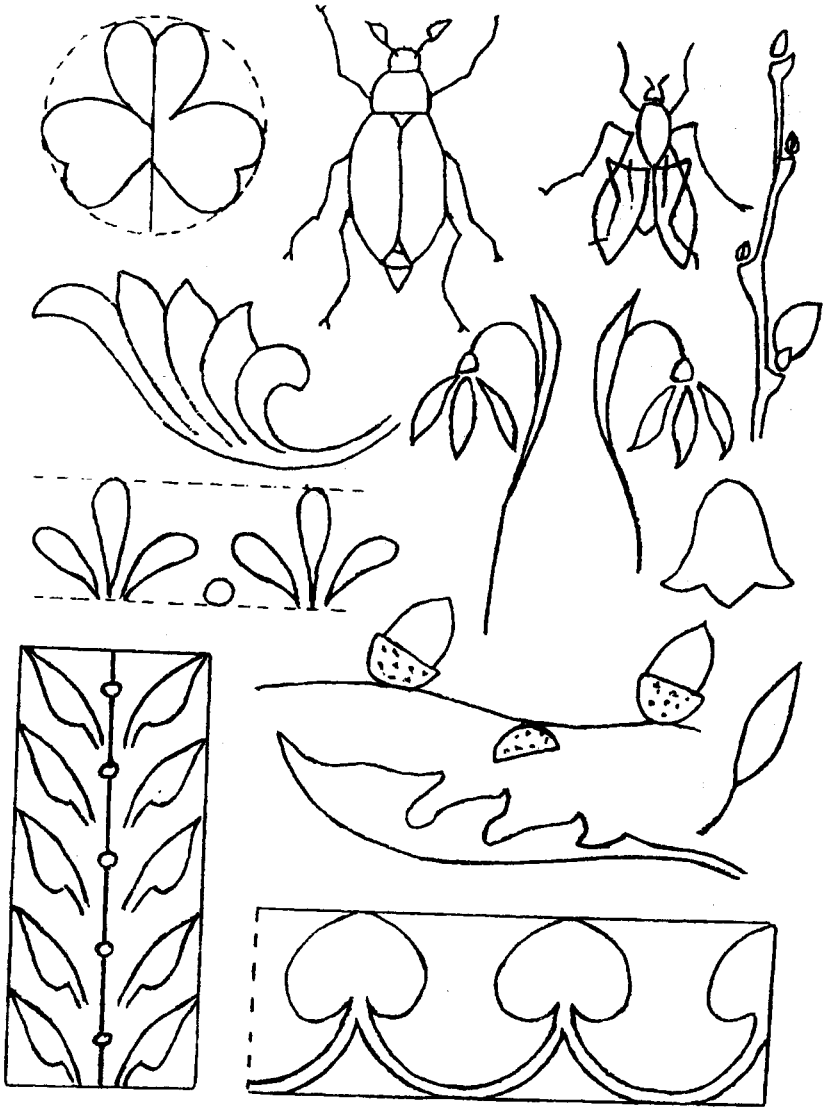
Ornamenty w okręgach kół powinny być cieniowane ołówkiem, płaszczyznami. Podkreślamy, że przy cieniowaniu należy wystrzegać się zbyt mozolnej techniki. Zamiast ołówka czarnego można używać do cieniowania ołówków barwnych lub tanich farb wodnych.

Tab. XI



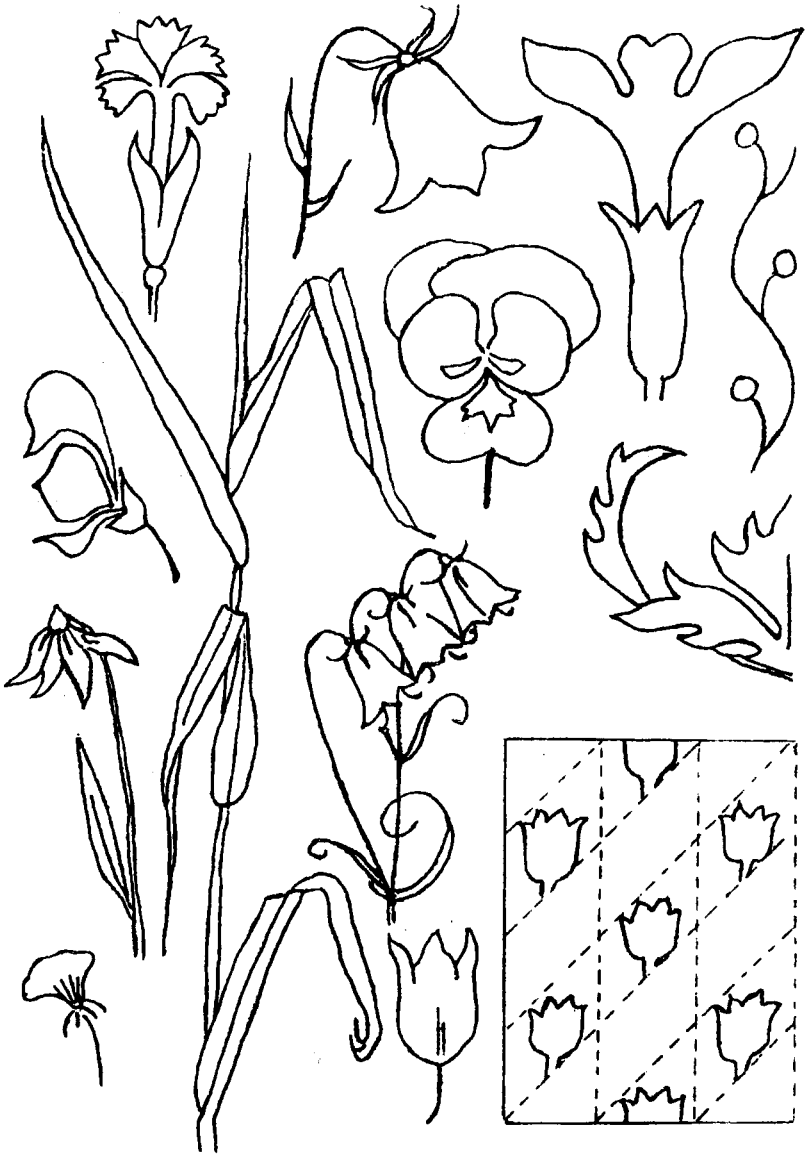
Motywy ornamentacyjne.

Tab. XII



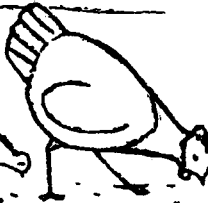
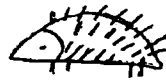
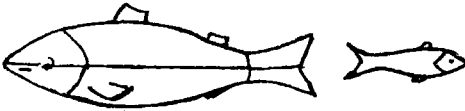
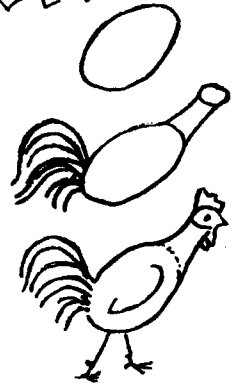
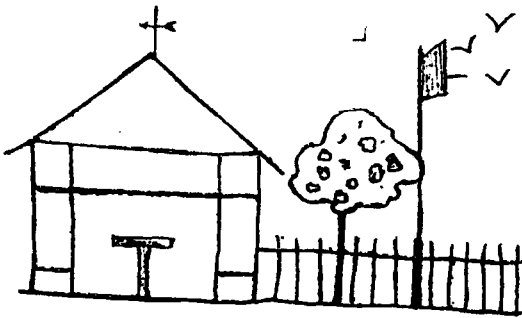
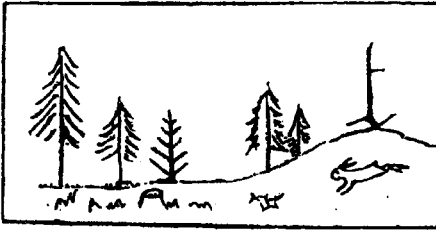
Motywy ornamentacyjne z roślin i owadów.

Tab. XIII



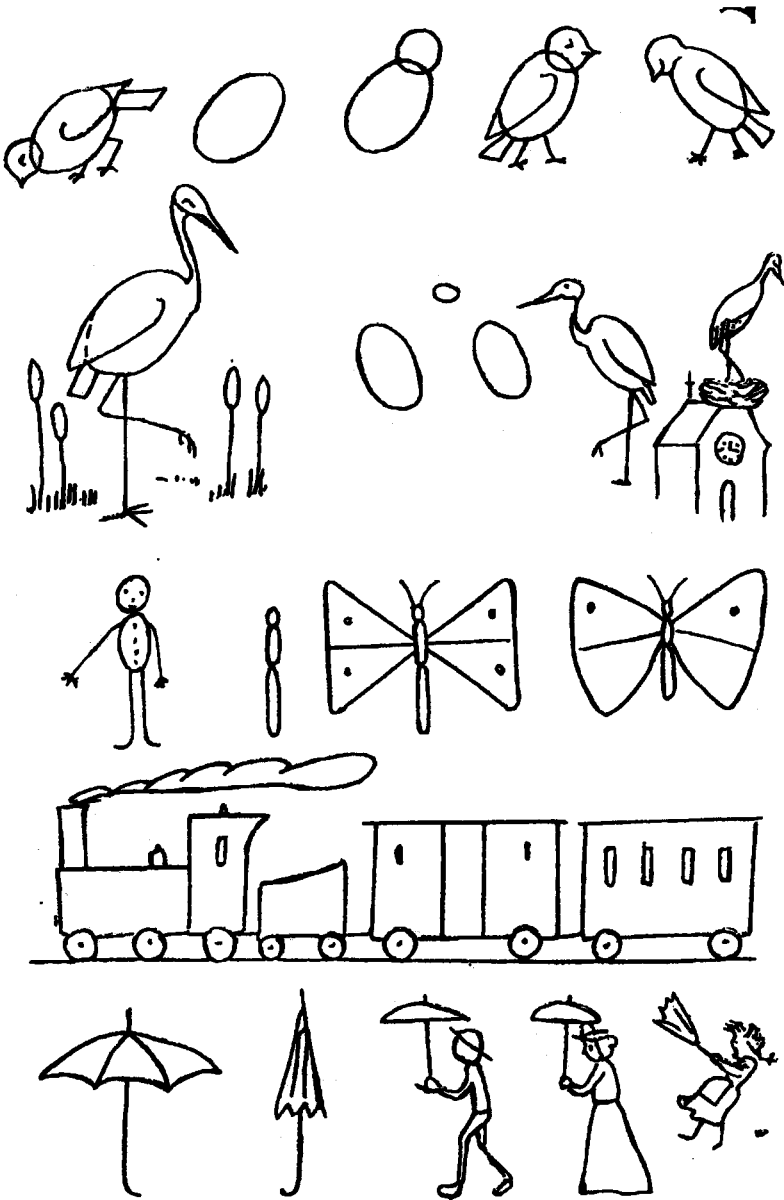
Kwiaty stylizowane.

Tab. XIV

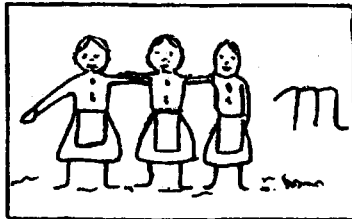
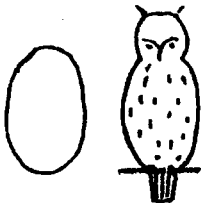
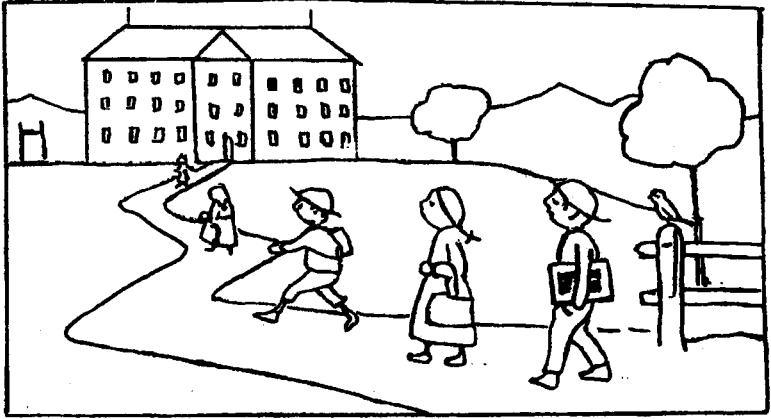


Tab. XIV, XV, XVI, XVII i XVIII są reprodukcjami z rysunków, wykonanych przez dzieci w szwajcarskich szkołach ludowych.

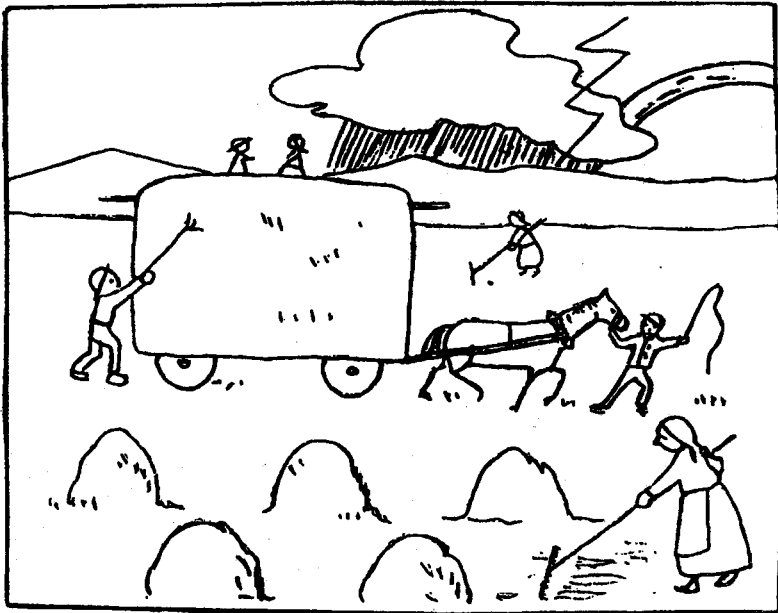
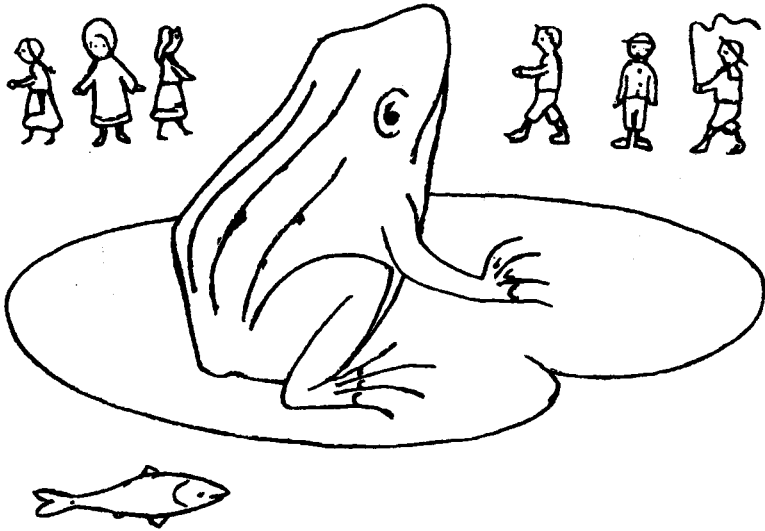
Tab. XV



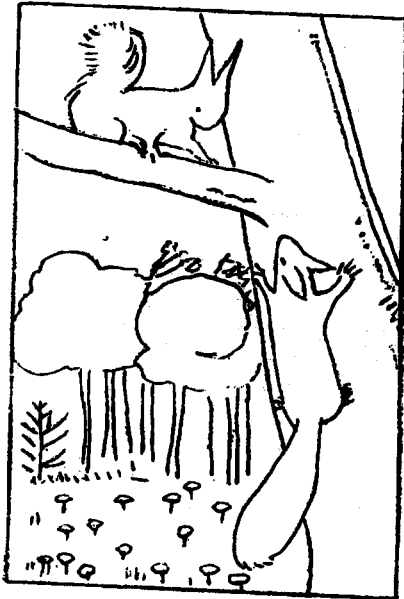
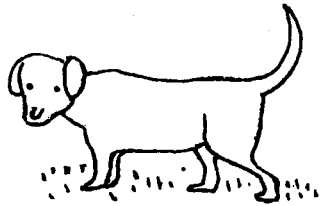
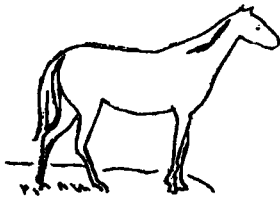
Tab. XVI



Tab. XVII

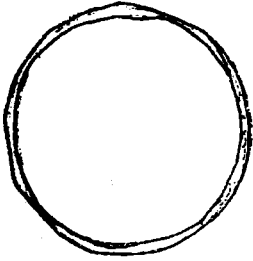


Tab. XVIII

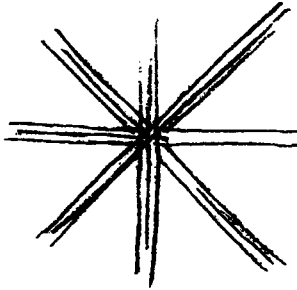


Tab. XIX

1.



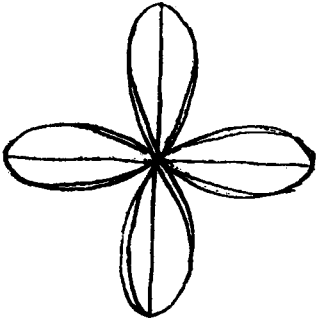
2.



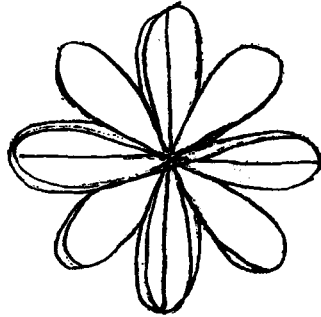
3.



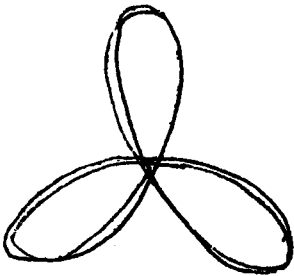
4.



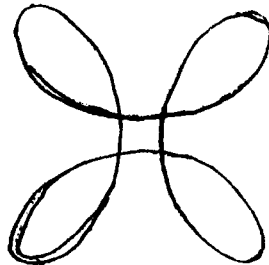
5.



6.

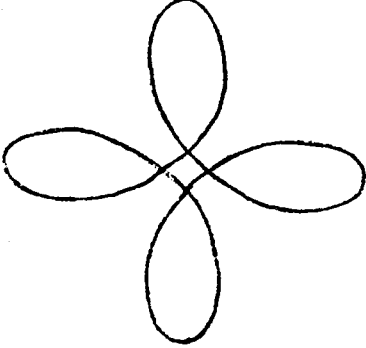


7.

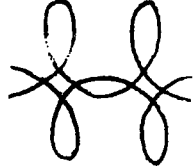


Objaśnienie do tablicy XIX i XX

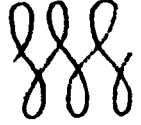
8.



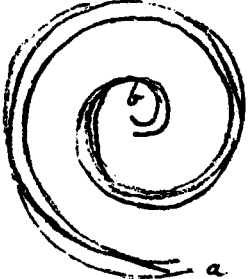
9.



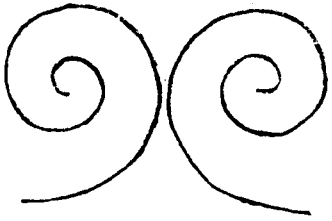
10.



11.



12.



13.



14.

