

DANUTA PIETRASZEWSKA
Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Katedra Arteterapii

„Śpiew” w szkole powszechnej dwudziestolecia międzywojennego w kontekście założeń wychowawczo-ideowych państwa – analiza źródeł

STRESZCZENIE:

Jednym z pierwszych zadań budowanego po okresie zaborów państwa polskiego było konstruowanie nowego, ujednoczonego i powszechnego systemu kształcenia i wychowania. W dwudziestolecu międzywojennym zmieniające się układy sił politycznych oddziaływały na założenia programów szkolnych, które reprezentowały dążenia oraz idee rządzących. W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości skoncentrowano się na idei wychowania narodowego oraz na kształtowaniu postaw moralnych, rozwijaniu samodzielności wychowanków i konieczności uczenia się poprzez działanie. Zamach majowy zmienił zasady ustroju politycznego, a w konsekwencji doprowadził do sformułowania sanacyjnego ideału wychowawczego, akcentującego ideę państwa i kult osoby marszałka Piłsudskiego. W artykule przeprowadzono analizę założeń programu „Śpiew” w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób aplikowano idee polityki państwa na grunt powszechnej edukacji muzycznej. Przyjęto perspektywę pedagogiczno-historyczną, która stała się kontekstem zagadnień muzycznych. Pogłębiona analiza źródeł w postaci ustaw, programów szkolnych i czasopism pedagogicznych z lat 1918-1939 wykazała, iż wiodącą rolę w zakresie realizowania założeń wychowawczo-ideologicznych pełniła nauka śpiewu jako forma edukacji oraz pieśń szkolna o tematyce patriotycznej, religijnej czy ludycznej, stanowiąca podstawę kształcenia i wychowania muzycznego. Uzyskane wyniki wskazują na związek idei politycznej z kwestiami merytorycznymi, jak i metodycznymi, dotyczącymi kształcenia i wychowania muzycznego.

SŁOWA KLUCZOWE:

powszechna edukacja muzyczna, muzyka, Polska, dwudziestolecie międzywojenne, wychowanie narodowe, wychowanie państwowo-obywatelskie, śpiew w szkole.

Wprowadzenie

Zagadnienia związane z aspektami edukacji muzycznej w polskiej szkole powszechnej dwudziestego wieku, w szczególności zaś dwudziestolecia międzywojennego, są przedmiotem wielu opracowań naukowych [Przeremska 2008, Przychodzinska-Kaciczak 1987, Szypułowa 2008]. Wciąż jednak warto podejmować kolejne badania i poszukując nowych perspektyw, sięgać wprost do źródeł pisanych takich jak ustawy, podstawy programowe, plany nauczania przedmiotów muzycznych, podręczniki metodyczne, śpiewniki szkolne, monografie datowane na lata 20 i 30 XX wieku oraz wydawane ówczesne czasopisma. Z uwagi na ograniczenia dotyczące objętości niniejszego opracowania zostaną w nim przedstawione najistotniejsze – zdaniem autorki – aspekty problematyki związanej z przedmiotem „śpiew” w szkole powszechnej II Rzeczypospolitej.

Analizując materiał źródłowy, zastosowano schemat historyczny w badaniach nad edukacją Krzysztofa Rubachy [Rubacha 2008], który z kolei nawiązuje do metodologii badań historycznych Jerzego Topolskiego [Topolski 1984]. W szczególności przedmiotem analizy stały się: kontekst ideowy, w którym realizowana była polityka oświatowa państwa w latach 1918–1939 oraz założenia programowe, treści kształcenia i warunki realizacji przedmiotu „śpiew”. Postawiono przy tym pytanie badawcze dotyczące sposobu, w jaki aplikowano idee polityki państwa na grunt powszechnej edukacji muzycznej. Przyjęta perspektywa interdyscyplinarna, w której konteksty muzyczne przenikają się z kontekstami historyczno-pedagogicznymi, może w rezultacie rzucić nowe światło na eksplorowany zakres tematyczny oraz wskazać obszary wymagające dalszych, pogłębionych badań.

Konteksty ideowe pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach powszechnych

Niniejsze rozważania należałoby rozpocząć od twierdzenia, które pomimo swej oczywistości każdorazowo warto jest podkreślić. Otóż, system dydaktyczno-wychowawczy w każdym momencie dziejowym jest silnie powiązany z polityką oświatową, realizującą idee państwa, w którym funkcjonuje. Na jego kształt oddziałują ponadto dominujące nurty pedagogiczne, warunkujące sposób realizacji celów dydaktycznych. Całość tworzy pewien model edukacji charakterystyczny dla danej kultury w określonym czasie.

Idee realizowane w edukacji szkolnej dwudziestolecia międzywojennego opierały się głównie na koncepcjach pedagogiki herbartowskiej, pedagogiki pragmatycznej oraz pedagogiki kultury [szerzej: Rodek, 2003]. Te trzy kierunki myślenia o edukacji warunkowały konstruowanie metod kształcenia i wychowania, wśród których oprócz werbalizmu, dyscypliny i karność znalazły się idee twórczej pracy, doświadczania wyrażanego w podejmowaniu działań praktycznych przed teorią oraz koncepcje edukacji odwołujące się do systemów aksjologicznych jednostki i społeczeństwa. Z pozoru odległe od siebie idee pedagogiczne stworzyły, wraz z założeniami ideologicznymi państwa, charakterystyczne dla dwudziestolecia międzywojennego modele wychowania narodowego oraz państwowo-obywatelskiego.

W okresie międzywojennym jednym z najważniejszych zadań było stworzenie ujednoliconego systemu edukacyjnego i zaprowadzenie efektywnej polityki oświatowej, której zadaniem była niejako unifikacja zróżnicowanych pod wieloma względami regionów II Rzeczypospolitej [Stolarczyk 2018, s. 216]. Na cele wychowawcze i edukacyjne oddziaływała ponadto ogólna sytuacja ekonomiczno-gospodarcza, a przede wszystkim społeczna ideologia głoszona przez grupy sprawujące władzę, które propagowały swój ideał wychowawczy [Drynda 1987, s. 42]. Odrodzenie w 1918 roku w pełni suwerennego państwa polskiego przyniosło duże ożywienie we wszystkich dziedzinach życia. Polska powrócić miała do Europy nie tylko na niwie politycznej, ale też cywilizacyjnej i kulturalnej. Wprowadzenie w 1919 roku powszechnego obowiązku szkolnego podyktowane było przede wszystkim wyrównywaniem szans edukacyjnych podzielonego przez zaborców społeczeństwa oraz walką z powszechnym analfabetyzmem, które utrudniały budowanie „masy społecznej” oddanej ojczyźnie i pracującej na jej rzecz, mającej wspólne tradycje i kulturę. W ówczesnych rozważaniach z zakresu filozofii dostrzec można pogląd, przypisujący fakt przetrwania narodu właśnie kulturze; wyrażano jednocześnie przekonanie, że stanowi ona narzędzie przekształcające Polskę w naród nowoczesny [Truchlińska 1998, s. 54-60].

W związku z tym, w formułowanym do 1926 roku ideale wychowania szczególnie nacisk kładziono na wychowanie narodowe. Idea narodu zdobyła wówczas poparcie większości stronnictw oraz partii politycznych i dzięki zawartemu w niej pierwiastkowi religijnemu spodobała się znacznej części społeczeństwa polskiego. Powszechna akceptacja wychowania narodowego miała również związek z długimi latami niewoli, które zachwiały tożsamością Polaków, oraz polityką wynaradawiania stosowaną przez zaborców [Kochan 2009, s. 36-37]. W hierarchii celów kształcenia jednym z nadrzędnych stała się kultura narodowa, zaś szkoła miała być jednym z głównych obszarów kształtowania postaw narodotwórczych. Argumentowano wówczas, że

(...) każdy okres w historii, każda epoka w dziejach narodu, posiada odrębny typ swojego wychowania, odrębny typ wychowania narodowego. Zmienia się otoczenie, zmieniają się czynniki, które działają przez otoczenie na szkołę. Narastają nowe aspiracje, a wychowanie narodowe powinno być wyrazem tych właśnie nowych potrzeb i aspiracji, jakie narastają pod wpływem nowych czynników [Skoczylas 1925, s. 106].

Zauważono wreszcie, że wychowanie narodowe musi mieć jakiś ideał i że nie ma społeczeństwa, które by takowego nie posiadało. „Naszym najwyższym ideałem jest Ojczyzna. W tem pojęciu Ojczyzny zespala się nie tylko cała nasza przeszłość, nie tylko nasze interesy, nie tylko nasze cierpienia i radości, ale nadzieje na przyszłość” [Skoczylas 1925, s. 110]. Postulowano więc aby cała młodzież jednakowo była wychowywana w poszanowaniu państwa i symboli państwowych. Do takich symboli zaliczano symbole osób (np. głowy państwa), symbole obrazów (orzeł jako wyraz państwa polskiego oraz sztandar) oraz symbole idei (np. święto Konstytucji 3 Maja).

Po przewrocie majowym w 1926 roku, dotychczas funkcjonująca ideologia rządzącego obozu narodowej demokracji, przekształcona została przez obóz sanacyjny w kierunku wychowania państwowego. Twierdzono, iż zespolony naród polski potrzebował silnego państwa, w którym żyją Polacy – patrioci gotowi do poświęceń i pracy na rzecz ojczyzny.

Zewnętrznym wyrazem idei miały być ustanowione symbole oraz system wartości oparty na głębokich uczuciach patriotycznych, których kult był najważniejszym czynnikiem wychowania. Podmiotem tego kultu był również sam marszałek Józef Piłsudski. Ostatecznym celem środowiska sanacyjnego było więc tworzenie państwa o ponadklasowym i ponadnarodowym charakterze, gdzie wszyscy obywatele mieli pracować dla dobra wspólnego, a interes państwa winien być jednocześnie indywidualnym priorytetem w działalności każdej jednostki [Stolarczyk 2018, 216]:

Podstawą wychowania obywatelskiego nie jest – jak niejeden dziś mniema – nauka o Polsce współczesnej, lecz budzenie i rozwijanie patriotyzmu w duszach uczniów. Obywatel niewątpliwie powinien znać swój kraj, jego przyrodę i bogactwa naturalne, jego granice i ustroj państwowy – jeśli ma dla niego pracować z pożytkiem, a zwłaszcza brać udział w życiu publicznym. Bez znajomości kraju własnego nawet przy najlepszej woli, działalność jego mogłaby być wręcz szkodliwą. Przedewszystkiem winien jednak chcieć dobra swej ojczyzny (...) [Moszczeńska 1924, s. 1].

Warto ponadto zwrócić uwagę na istotę relacji międzypokoleniowych podkreślaną przez ówczesnych badaczy.

Treścią pojęcia ojczyzny jest nierozzerwalny związek pokolenia z pokoleniem, nieśmiertelność solidarności narodowej, a więc z jednej strony pamięć przeszłości, z drugiej strony troska o przyszłość. Pierwsza jest warunkiem niezbędnym dla istnienia i rozwoju drugiej. (...) tu nasuwa się analogia z pewnym momentem rozwoju duchowego jednostki. Wyraz „ja” zjawia się w języku dziecka, wtedy gdy dzięki opanowaniu mowy zdoła ono swoje wczorajsze i przedwczorajsze przeżycia powtarzać i wiązać z zespołem dzisiejszych wrażeń w łańcuchach świadomości. Świadomość narodowa, pojęcie nierozzerwalnego związku z osobowością własnego narodu rodzi się dzięki pamięci historycznej, a krystalizuje się i ujawnia w użyciu wyrazu „my”, „nasi”, gdy o ojczyźnie mowa. (...) My nie znaczy, że wolno dzisiejszym ludziom stroić się w zasługi wczorajszych, ich laurami czy ranami okrywać własną nicość i nagość. To znaczy tylko, że stwierdzamy wspólność całego dziejowego dorobku, jego pasywów i aktywów, zobowiązań i należności [Moszczeńska 1924, s. 4-5].

Tak nakreślony związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy tym co przeszłe, teraźniejszością, a przyszłością warunkował niejako ciągłość tradycji oraz przekaz międzykulturowy.

Na skutek sytuacji społeczno-gospodarczej oraz stosunków narodowościowych polityka oświatowa nie od razu przyjęła tak konsekwentny charakter, jednak najbardziej twórczy i efektywny w tej kwestii czas przypadł na lata 1928-1933. Wówczas to na łamach wiodących czasopism pedagogicznych („Szkola”, „Szkola Powszechna”, „Muzyka w szkole”) prowadzono dyskursy oraz formułowano podstawy edukacyjne ideologii wychowania państwowego. W efekcie podjęto się ich wdrożenia na mocy Ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, której pomysłodawcą był ówczesny szef Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusz Jędrzejewicz.

Reforma polskiego szkolnictwa głosiła postulat ogólnospołecznej sanacji i wzmocnienia roli państwa przez praktykę edukacyjną [Stolarczyk 2018, s. 217]. W myśl takiej idei przełożono postulaty ustawy na język programów i podręczników, zamieszczając na wstępie opracowań sformułowanie, iż „celem szkoły jest wychowanie i kształcenie młodzieży na

świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej [*Program nauki w publicznych szkołach powszechnych...* 1934, s. 3]. Ponadto, wszechstronny rozwój osobowości osiągnąć „przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej w założeniu ma prowadzić do wyrobienia u młodzieży swoistych sił i dążenia skierowanych ku własnemu rozwojowi” [Tamże]. Głównym celem wychowania jest więc wspieranie jednostki w dążeniu do samorozwoju. „Szkoła winna rozwijać te siły i pielęgnować nieprzemijające wartości etyczne, kierujące niemi (młodzieżą – przyp. autorki) i górujące nad zmiennym biegiem życia, grą interesów i namiętności” [Tamże]. W zakresie dóbr kulturowych, szkoła ma opierać się przede wszystkim na kulturze Polski. Rozwój kulturowy młodzieży w zamyśle ma prowadzić do wszechstronnego kształtowania osobowości; w myśl założeń pedagogiki kultury, iż człowiek jako istota duchowa rozwija się w kontakcie z dobrami kulturowymi.

Programy szkolne zostały więc zintegrowane wokół dziedzictwa kultury polskiej, rozumianej jako państwo polskie, jego spuścizna duchowa i materialna. Rodzima kultura, będąca ideą przewodnią owych programów, uwzględniała jednak w odpowiednim zakresie dorobek kulturalny narodów rozwijających się w ramach państwa polskiego. Odtąd większe znaczenia miały tradycje i kultura poszczególnych regionów, a nauczanie w takiej konwencji dotyczyło wszystkich przedmiotów w tym „śpiewu”.

Wnioskuje się więc, iż system oświaty kształtował się w pierwszych latach po odzyskaniu przez Polskę niepodległości na tle idei wychowania narodowego, które z biegiem czasu ukierunkowano zgodnie z dążeniami politycznymi ku ideom wychowania państwowo-obywatelskiego. Budowanie wspólnoty narodowej, a następnie potrzeba tworzenia państwa z pracującymi na jego rzecz obywatelami-patriotami wyznaczyła kierunki realizacji zadań stawianych przed szkołą. Nadrzędną wartością była ojczyzna, w szczególności miłość do niej, walka o nią oraz szacunek. Tak pojęty patriotyzm realizowany miał być przez poznanie i poszanowanie tradycji, kult symboli państwowych oraz pracę na rzecz państwa.

Przedstawiony kontekst pełni funkcję tła historycznego wskazującego na warunki funkcjonowania systemu oświaty i pozwala właściwie dekodować znaczenia zawarte w analizowanych źródłach. Prowadzi również do pogłębionej analizy dokumentów zawierających założenia, wskazania programowe do realizacji treści poszczególnych przedmiotów szkolnych. Z uwagi na przedmiot opracowania dokonano analizy przedmiotu „śpiew”.

Założenia programowe, treści kształcenia i warunki realizacji przedmiotu „śpiew”

Analizując plany nauczania wydane w latach 1919–1939 wnioskuje się, iż śpiew był podstawową formą edukacji muzycznej, stąd też przedmiot realizowany w ramach szkoły powszechnej tak właśnie został mianowany. Pomimo przypisywania mu różnego wymiaru godzin na przestrzeni tych lat, pełnił wiodącą funkcję wprowadzającą dzieci i młodzież w kulturę muzyczną:

Celem zasadniczym nauczania śpiewu w szkole powszechnej jest rozśpiewanie dzieci, a więc doprowadzenie do tego, aby śpiew stał się ich potrzebą żywą i codzienną, rozbudzenie w nich wrażliwości na piękno muzyczne i zamiłowanie do muzyki. Śpiew służy dziecku do wyrażania jego przeżyć i przyczynia się do wyrobienia pogody ducha i poczucia tężyzny” [Program nauki w publicznych szkołach powszechnych... 1934, s. 416].

Pomimo podkreślanej w źródłach wszechstronnej funkcji jaką pełnił śpiew w życiu jednostki i społeczeństwa wciąż w opinii ówczesnych badaczy nie zajmował należnego mu stanowiska wśród innych przedmiotów kształcenia i wychowania.

Na podstawie części VIII programu szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej z 1919 roku¹ dostrzega się, iż śpiew nie był przedmiotem samodzielnym, bowiem wchodził w skład grupy przedmiotów o nazwie „śpiew, gry i gimnastyka”². Ilość godzin tygodniowo (nauka od poniedziałku do soboty, czas trwania jednej lekcji = 50 minut) przeznaczonych na ten obszar tematyczny wahała się pomiędzy jedną a dwiema w zależności od oddziału. Natomiast w oddziale I szkoły jednoklasowej z nauką osobną

udziela się śpiewu, gier i gimnastyki przygodnie, a nie wyznacza się na to godziny oddzielnej. W tym celu wyzyskuje się krótkie przerwy w ciągu godzin szkolnych po dłuższej pracy dzieci, aby czy to wyuczyć jakiej piosenki czy też przez odpowiednie ćwiczenia gimnastyczne, odbywane w klasie przy oknach otwartych – o ile na to pozwalają warunki atmosferyczne – przerwać natężenie umysłowe (...) [Program szkoły powszechnej jednoklasowej... (cz. I Rozkład godzin i planów lekcyjnych, 1918, s. 23].

Pomimo funkcjonowania śpiewu niejako w hybrydzie, wyznaczono dla tego przedmiotu osobny cel nauki, program szczegółowy dla każdego oddziału oraz wskazówki metodyczne do realizacji treści kształcenia w każdym z nich. I tak wśród celów wymienia się:

1. Rozwinięcie słuchu i pamięci słuchowej
2. Kształcenie oddechu, głosu i wymowy
3. Wyrobienie poczucia rytmu
4. Poprawne, czyste i rytmiczne śpiewanie łatwych pieśni i piosenek
5. Rozbudzanie i kształcenie wrażliwości na piękno muzyczne
6. Rozbudzanie zamiłowania do śpiewu w ogóle, w szczególności do pieśni ojczystej, a przez to budzenie i kształcenie uczuć narodowych.

1 Warto w tym miejscu doprecyzować, iż w szkole jednoklasowej (o jednym nauczycielu) z nauką osobną dla oddziału I, a nauką niepodzielną (wspólną) dla oddziału II, III i IV, rano do szkoły przychodziły trzy wyższe oddziały i uczyły się razem wszystkich przedmiotów, z wyjątkiem religii, przez 3, względnie 4 godziny. Oddział I przychodził do szkoły dopiero po zakończeniu lekcji oddziałów wyższych lub po przerwie popołudniowej i uczył się osobno. W szkole dwuklasowej (dwoje nauczycieli) w przypadku czterech oddziałów nauczyciele prowadzili po dwie grupy, zaś w szkołach pięciooddziałowych podział był zróżnicowany – nauczyciel pierwszy oddziały I i II, drugi – III, IV, V lub nauczyciel pierwszy prowadził oddziały I i V, a nauczyciel drugi – II, III oraz IV. Nauka śpiewu przebiegała w trybie głośnym (istniało również nauczanie „po cichu”) na ogół w połączonych oddziałach.

2 W części VIII niniejszego programu opisuje się ponadto treści kształcenia i wskazówki metodyczne do realizacji przedmiotów „rysunki i roboty” oraz „roboty kobiece”.

Ostatni punkt ukazuje właściwy cel dążeń związany z programem ideowym wdrażanym w szkole powszechnej po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Wszelkie zabiegi edukacyjne były skierowane z jednej strony na walkę z analfabetyzmem, z drugiej strony zaś służyły tworzeniu narodowej wspólnoty, obudzeniu nowego narodowego ducha. W szczególności miały się do tego przyczynić pieśni patriotyczne oraz wspólny śpiew. Umuzycznienie narodu zyskało więc funkcję społeczną nadrzędną w stosunku do jej czysto warsztatowej roli. Nie chodziło bowiem o to by realizować zainteresowania młodzieży czy też dać podstawę edukacji przyszłym muzykom. Powszechne umuzycznienie miało funkcję spajającą naród oraz pragmatyczną – dzieci miały brać czynny udział w różnych uroczystościach i „głosić” śpiewem miłość do ojczyzny. Wskazuje na ten fakt również wykaz pieśni przeznaczonych dla szkół powszechnych [*Program szkoły powszechnej jednoklasowej... (cz. VIII Rysunki i roboty, śpiew, gry i gimnastyka, roboty kobiece, 1919)*, s. 36].

W pierwszej części tego wykazu umieszczono pieśni religijne, wśród których wymienia się:

1. *Kto się w opiekę*
2. *Kiedy ranne wstają zorze*
3. *Wszystkie nasze dzienne sprawy*
4. *Serdeczna Matko*

Autorzy programu dodają, iż do repertuaru można ponadto włączać również inne pieśni religijne oraz „łatwiejsze kolędy” z zaznaczeniem, iż należy porozumieć się w tej kwestii z miejscową władzą kościelną.

Przeważająca w stosunku do pozostałych jest lista pieśni patriotycznych, nazwanych zgodnie z ideą wychowania narodowego w tym czasie, „pieśniami narodowymi”.

Wśród nich wymienia się:

1. *Hymn: Boże coś Polskę*
2. *Jeszcze Polska nie zginęła*
3. *Stańmy, bracia, wraz*
4. *Trzeci maj*
5. *Dalej, bracia, do bułata*
6. *Piękna nasza Polska cała*
7. *Na Wawel, na Wawel*
8. *Bartoszu, Bartoszu*
9. *Bracia, rocznica*
10. *Pieśń o Bartoszu Głowackim*
11. *Marsz sokołów*
12. *Płynie Wisła, płynie*
13. *Jest kraina w tej krainie*
14. *Warszawianka*
15. *Krakowiak Kościuszki*

Dostrzega się więc w pierwszej kolejności, iż obecny hymn Polski znajduje się dopiero na drugiej pozycji, lecz wynika to z faktu, iż ówczasie toczył się spór, który z tych utworów – biorąc pod uwagę znaczenie obydwu – uznać za hymn państwowy³. Pozostałe utwory związane są z istotnymi dla historii Polski wydarzeniami jak choćby Uchwalenie Konstytucji 3 Maja czy Powstanie Kościuszkowskie.

Trzecia grupa pieśni proponowanych do realizacji nazwana została „piosenkami do gier ogródkowych”. Były to utwory najczęściej ilustrujące zabawy ruchowe i podczas nich wykonywane (*Wiejska dziewczeczka, Młynarz, Kołysanka Śpij dziecinko, śpij siostrzyczko, Kwiatki, Wianki, Rzemieślnicy, Drwale, Gdybym była ptaszkiem, Rolnik, Chłopek, Strażacy, Kapela, Gosposia, Lis, Przepiórka*). Grupę tych utworów stanowią więc dziecięce pieśni ludyczne przeznaczone do wykonywania w ruchu; przypisane są im konkretne czynności. Tematyka odzwierciedla świat bliski dziecku. Pieśni ludowe oraz inne pieśni świeckie ze szczególnym uwzględnieniem „piosenek miejscowych” pozostawiano do wyboru nauczycielom prowadzącym przedmiot.

Warto w tym miejscu wskazać sposób nauczania pieśni, który rozpoczynano od wypowiedzenia jej od słów, objaśnienia trudniejszych wyrazów oraz naświetlenia myśli przewodniej. Taka metoda przywodzi na myśl idee pedagogiki herbartowskiej, w której dominowały schematyzm, rutyna oraz werbalizm. Kolejne etapy „wzoru” potwierdzają transmisyjność przekazu „wiedzy o piosence”, bowiem nauczyciel uczył na pamięć słów całej pieśni lub jednej zwrotki, którą dzieci głośno i wyraźnie powtarzały chórem. Należy zwrócić uwagę na to, iż taki proces powtarzania nie sprzyjał rozumieniu tekstu, a jedynie jego opanowaniu pamięciowemu. Dopiero w trzecim kroku nauczyciel śpiewał utwór wykorzystując taktowanie, a zadaniem dzieci było w tym czasie „liczyć podział taktu”. W ostatnim etapie nauczania utworu

nauczyciel śpiewa pierwszą połowę pierwszej zwrotki, dzieci nucą ją z zamkniętymi ustami, potem śpiewają półgłosem, wreszcie całym głosem. Po dokładnym wyuczeniu pierwszej połowy zwrotki trzeba przejść do drugiej, powtórzyć zwrotkę od początku i iść dalej [Program szkoły powszechnej... (Śpiew) 1919, s. 32].

Dla oddziału I autorzy programu postulowali wprowadzenie ogólnej wiedzy z zakresu prawidłowego oddechu, rytmiki, kształcenia słuchu. Polecono ponadto wprowadzanie „łatwych piosenek w takcie dwu i trzymiarowym, nie przekraczające skali oktawy, a najwyżej o jeden dźwięk dalej, zastosowaniem dawania taktu ręką, ze szczególnym baczeniem na dobrą wymowę, prawidłowość oddechu i akcentu” [*Program szkoły powszechnej jednoklasowej... (cz. VIII Rysunki i roboty, śpiew, gry i gimnastyka, roboty kobiece, 1919)*, s. 26]. W wyższych oddziałach na wymienionych podstawach budowano rozszerzoną wiedzę oraz umiejętności uczniów. Wprowadzono również „ludowe formy taneczne” (mazury, kujawiaki, krakowiaki), pieśni i marsze z podziałem tematów na pory roku, a na poziomie oddziału piątego uczono znaków muzycznych („pięciolinia, klucz skrzypcowy, notacja, wartości nut i pauz do ósemek

3 Jak wiadomo, Mazurek Dąbrowskiego stał się oficjalnym hymnem państwowym Rzeczypospolitej Polskiej dopiero 26 lutego 1927 roku.

włącznie”). Wskazano ponadto, aby „w takcie trzyćwierciowym wprowadzić pojęcie nuty przedłużonej za pomocą punktu, jako półnutę z punktem” [współczesna półnuta z kropką – przyp. autorki], w ramach taktu 3/4, wyrażonego w jednej nucie. Zwrócono także uwagę na kwestie artykulacyjne, rekomendując „przy takcie czteroćwierciowym wprowadzić akcent główny na raz i akcent drugorzędny na trzy” [Tamże, s. 27].

W roku 1920 ukazał się pierwszy w Polsce niepodległej ministerialny program nauki śpiewu dla szkół powszechnych [*Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Śpiew*, 1924], będący zarazem pierwszą próbą usystematyzowania nauki tego przedmiotu, wytknięcia jej podkreślonej linii i zdobycia dla niej należytego miejsca w szeregu przedmiotów ogólnokształcących [Prosnak 1976, s. 117]. Odtąd śpiew został wyodrębniony jako osobny przedmiot i obowiązywał we wszystkich siedmiu klasach szkoły powszechnej (w oddziałach od I do VI realizowany był w wymiarze 2 godzin tygodniowo, w oddziale VII była to godzina w tygodniu).

Pojawiły się nowe tendencje w nauce śpiewu, rozszerzające zakresy oddziaływania poza kształcenie samego głosu. Warto przypomnieć, że do tej pory mniej zwracano uwagi na kwestie czysto muzyczne. Problematyka muzyczna była w zdecydowanej większości podporządkowana utylitarnej funkcji śpiewu. Poszerzając perspektywę w kierunku rozwijania samego warsztatu muzycznego wykonawców, postulowano niejako powrót do podstawowych elementów muzyki – do jej istoty: „ponieważ muzyka działa na nas za pośrednictwem słuchu, a wszelkie produkcje muzyczne uwarunkowane są posiadaniem tegoż zmysłu, przeto program nauki śpiewu uwzględnić powinien przede wszystkim kształcenie słuchu” [Migacz 1920, s. 91]. Zatem kształć słuch dziecka, należało zwrócić jego uwagę na:

1. Rozpoznawanie codziennych zjawisk dźwiękowych i określanie ich słowami
2. Rozpoznawanie i zachowanie rytmu muzycznego
3. Rozróżnianie długości i siły dźwięków muzycznych
4. Rozróżnianie wysokości względnej dźwięków muzycznych
5. Rozróżnianie i określanie barwy dźwięków.

Nadal wskazywano konieczność kształcenia prawidłowego oddechu i wymowy wraz z wykorzeniem wad seplenienia, jąkania się, trudności w wymawianiu głoski „r” itp. Takie podejście wskazuje na holistyczne traktowanie procesu emitowania dźwięków z uwzględnieniem kwestii logopedycznych. Wreszcie w nauce śpiewu skupiano się na samym kształceniu głosu „celem upodatnienia go do śpiewania pieśni i piosnek przez ćwiczenia” [Migacz 1920, s. 91]. Twierdzono bowiem, iż to pieśni są nośnikiem kultury zarówno w warstwie słownej, jak i melodyczno-harmonicznej, a „śpiew przyczynia się do rozbudzenia w dziecku umiłowania rodzimej kultury przez poznawanie pieśni ludowych najróżniejszych regionów Polski oraz utworów polskiej twórczości muzycznej”⁴ [*Program nauki w publicznych szkołach powszechnych... (Śpiew)*, s. 416]. Istotę śpiewu podkreślał fakt, iż w programach po 1933 roku w wytycznych do realizacji przedmiotu „śpiew” w osobnym paragrafie zapisano wskazania

4 W programach wyszczególniano nazwiska takich kompozytorów jak Zygmunt Noskowski, Stanisław Moniuszko i Fryderyk Chopin.

dotyczące realizacji nadobowiązkowego przedmiotu o nazwie „chór szkolny” w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Zauważono, że „śpiew chórny kształci w dziecku instynkt społeczny, podporządkowując jednostki wspólnej myśli i zaprawiając do łączenia wysiłków dla osiągnięcia wspólnych celów” [Tamże, s. 424]. Na powyższym przykładzie wyraźnie jawi się sposób implementacji idei wychowania na obszar przedmiotu kształcenia muzycznego. Z uwagi na fakt, iż „zadaniem nauczania śpiewu w szkole powszechnej jest również wyrobienie głosu i słuchu dzieci” [Tamże, s. 416], proponowano do realizacji konkretne ćwiczenia służące rozwijaniu aparatu wykonawczego. Przykłady takich „wprawek” polegały na:

1. Naśladowaniu głosem słyszanych dźwięków muzycznych
2. Świadomej intonacji wyższych lub niższych od słyszanego dźwięków, według wskazówek nauczyciela
3. Odczytywaniu głosem znaków pisma nutowego w skali odpowiadającej charakterowi głosu (w tzw. „trafianiu interwali”)
4. W śpiewaniu melodii z nut z uwzględnieniem prawideł dykcji, frazowania i cieniowania, co nazywano „właściwie konkretnym celem nauki śpiewu” [Migacz 1920, s.91].

Podkreślano więc, iż ćwiczenia solfeżowe wspomagają rozumienie materiału muzycznego, a ich celem jest uwrażliwienie na aspekty wykonawcze podczas realizacji utworów muzycznych. Takie podejście wskazuje metodykę pracy w oparciu o idee pedagogiki pragmatycznej i postrzeganie realizacji dzieła muzycznego, poczynając od aktywności czysto odtwórczych, naśladowczych, technicznych, a skończywszy na wartościach estetycznych, artystycznych i tworzeniu sztuki.

Równie istotne, co aspekty praktyczne związane z odbiorem i wykonywaniem muzyki były wiadomości teoretyczne z nią związane, a mianowicie:

1. Rodzaje taktu muzycznego (2/4, 3/4, 4/4, 6/4, 3/8, 6/8, 9/8);
2. Systemat pięcioliniowy i pisanie znaków nutowych:
 - Wartość nut i pauz (ćwierć – nuta i ćwierć – pauza, pół-nuta i pół-pauza, cała nuta i pauza, wartości ósemkowe i szesnastkowe, synkopy i wartości kropkowane);
 - Klucze nutowe (skrzypcowy i basowy);
 - Znaki dynamiczne (forte, piano, mezzoforte, pianissimo, fortissimo, diminuendo, decrescendo) i rytmiczne (rizzardando, accelerando, fermata) itp.;
 - Budowę gamy dur i moll, interwały;
 - Znaki chromatyczne (krzyżyk, bemol, kasownik) [Migacz 1920, s. 92].

Przedstawione elementy programu nauki śpiewu obejmują więc kompleksowe przygotowanie wychowanka do realizacji utworów wokalnych zarówno od strony elementów dzieła muzycznego, umiejętności ich percepcji i rozumienia, poprzez całościowo pojęte kształcenie głosu poczynając od umiejętności poprawnego, efektywnego oddychania oraz wymowy, kształcenia słuchu melodycznego i harmonicznego za pomocą ćwiczeń solfeżowych jak i ogólnej wiedzy teoretycznej będącej podstawą twórczej aktywności muzycznej. Tak ujęta metodyka miała prowadzić do rozbudzenia zamiłowania do muzyki i uzdolnienia do jej rozumienia. Podkreślano, iż takie podejście „jest tym zbawiennym czynnikiem wychowawczym, do którego osiągnięcia powinniśmy dążyć jak najusilniej” [Migacz 1920, s. 93].

Przewidywano również wątpliwości dotyczące skonstruowanego programu związane z jego poziomem trudności:

przeciwko powyższemu programowi podnieść się mogą zarzuty, że nazbyt obszerny, zakresem nadający się raczej do szkół zawodowych muzycznych, nie zaś do powszechnych. (...) Zapominają oni jednakże o tem, że kształcenie się zawodowe muzyczne zaczyna się dość późno, a bywa utrudnione właśnie z powodu braku elementarnego wykształcenia muzycznego (...) [Migacz 1920, s. 92].

Podkreśla się również, iż zakres tak przygotowanego materiału rozłożony jest w szkole powszechnej na siedem lat przy dwóch godzinach tygodniowo przeznaczonych na śpiew w każdej klasie. Nie pojawia się zatem niebezpieczeństwo „przeciążenia” materiałem; za to

korzyść dla ogólnego rozwoju intelektualnego młodzieży aż nazbyt widoczna, choćby wielu z nich nie potrafiło nic zaśpiewać, np. z powodu wad organicznych w narządzie głosowym. Jednostki, uzdolnione muzykalnie, będą mogły wcześniej poświęcić się zawodowi muzycznemu, reszta zaś będzie przygotowana do słuchania muzyki i rozkoszowania się jej czarem (...) [Migacz 1920, s. 92].

Podnoszono również istotną kwestię integrowania treści przedmiotów. Twierdzono bowiem, że sama nauka śpiewu bez wyraźnego związku z innymi przedmiotami nie osiągnie założonego celu wychowawczo-naukowego. Postulowano więc już w pierwszym roku nauczania rozpoczęcie systematycznej naukę śpiewu i muzyki w łączności z resztą przedmiotów. Podczas lekcji języka polskiego dziecko miałoby więc rozpoznawać codzienne zjawiska dźwiękowe takie jak szum wiatru, szmer, plusk wody, huk grzmotu, dźwięki dzwonów, świst lokomotywy, zgrzyt piły wreszcie głosy ludzi i zwierząt. Dostrzegano niezwykłą muzyczność języka i twierdzono, że takie podejście będzie zaostrzać i uwrażliwiać zmysł słuchu dziecka,

a przez wdrożenie dzieci do samodzielnego a trafnego określania zdaniem słyszanego zjawiska, ośmieli się je do mówienia, oraz wzbogaci ich zasób wyrazów i zwrotów (...) przyzwyczajanie przytem do oznaczania kierunku i oceniania odległości słyszanego głosu będzie oddziaływało dodatnio na rozwój umysłowy w ogóle [Migacz 1920, s. 93].

Proponowano więc rozpoczynanie praktyki kształcenia słuchu z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności od zjawisk najprostszych, najbliższych i najbardziej znanych wychowankom do coraz bardziej skomplikowanych. Lekcje języka polskiego miały ponadto uwzględniać rytmizowanie – w praktyce – sylabizowanie wyrazów z uwzględnieniem stałego pulsu rytmicznego oraz wykorzystywania różnych miar taktowych. Postulowano również włączenie elementów związanych z kształceniem poczucia rytmu np. w zajęcia z rachunków, gdzie liczenie z akcentowaniem na 2, 3 i 4 miało sprzyjać uświadamianiu podziałów liczbowych i ich porządkowaniu, a schemat wartości rytmicznych wykorzystywać można było w ćwiczeniach z dzielenia lub mnożenia jednostek, dodawania i odejmowania, a także konstruowaniu zbiorów.

Interesujące rozwiązanie proponowano w zakresie ćwiczeń oddechowych, które miały być realizowane przez co najmniej 2-3 minuty codziennie i każdorazowo podczas zajęć śpiewu oraz gimnastyki. Podkreślano dbałość o higienę głosu, postulując utrzymanie miejsca

odbywania zajęć w czystości, bez kurzu, a co najważniejsze, przed każdymi zajęciami należało wietrzyć izbę lekcyjną i rozpocząć zajęcia wówczas, gdy temperatura w pomieszczeniu będzie odpowiednia po to, by móc bezpiecznie używać aparatu głosowego.

Rozróżnianie barwy i wysokości dźwięku powinno się odbywać podczas lekcji śpiewu z pomocą skrzypiec, harmonii, pianina oraz innych dostępnych instrumentów, a także przy nadarzającej się okazji w życiu codziennym. Wyraźnie więc zarysowują się idee doświadczenia świata, w tym przypadku świata dźwięków na różnych płaszczyznach i zgodnie z założeniem rozumienia zjawisk muzycznych – poszukiwanie inspiracji do obcowania z muzyką w życiu codziennym. Podobnie rzecz się miała z wiadomościami teoretycznymi, które zdaniem twórców programu

nie powinny być osobnym działem nauczania ale powinny być wplecione przygodnie w odpowiednich momentach do tych przedmiotów, z którymi mają najwięcej punktów stychnych, a mianowicie: rodzaje taktu muzycznego i pojęcie wartości nut zbliżają się do nauki rachunków; zaznajomienie z systemem pięcioliniowym, kształtami nut, kluczy i znaków chromatycznych uskutecznić można na nauce modelowania (zajęć ręcznych) rysunków i pisania, a użytkować, zastosowywać trzeba nabyte wiadomości zaraz na nauce śpiewu, przy wyuczaniu pieśni, tak aby teoria nie pozostała ‘szarą teorią’ ale by wspomagała praktykę [Migacz 1920, s. 95].

Twierdzono, iż szczególnie w klasie pierwszej program „śpiewu” powinien pozostawać w ścisłym związku z innymi przedmiotami, jednak na wyższych stopniach nauki również można wiązać treści. I tak na przykład naukę o budowie alikwotów można połączyć z informacjami zdobytymi podczas zajęć z fizyki, a zasadnicze kwestie dotyczące higieny gardła i głosu włączyć w zajęcia z higieny i stomatologii.

Proponowane holistyczne ujęcie, integrujące treści, które bezpośrednio miały być dostępne do zbadania, doświadczenia, odszukania i zastosowania w codziennym życiu było zwrotem metodycznym od transmisji do twórczego myślenia wychowanka i konstruowania wiedzy oraz przetwarzania doświadczeń. Poszczególne przedmioty nie były samodzielnymi, zamkniętymi hermetycznie bytami w obrębie wyselekcjonowanych treści, ale dzięki zespoleniu tworzyły całościowy obraz rzeczywistości – zróżnicowanej przedmiotowo struktury, w której rozumiejąco funkcjonował wychowanek. Ponadto takie postrzeganie procesu edukacyjnego, w którym przekazywane treści wzajemnie się uzupełniają w zamyśle miały zlikwidować podziały na przedmioty „ważniejsze” i „mniej ważne”. Nie było bowiem miejsca i żadnego argumentu dla uzasadnienia takiego podziału. Niestety, pomimo wspólnego stanowiska środowiska pedagogów muzyki, „śpiew” wciąż był zaliczany do tak zwanych „michałków”.

Konkluzje

Założenia programowe, treści nauczania i realizacja przedmiotu „śpiew” w dwudziestolecie międzywojennym były zmienne – zespolone z panującymi wówczas ideami wychowania narodowego, a następnie ideami wychowania państwowo-obywatelskiego. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, kiedy budowano dopiero koncepcje edukacji muzycznej, na

lekcjach „śpiewu” oprócz ćwiczeń muzycznych dominowały pieśni religijne, patriotyczne, dziecięce. Po 1920 roku charakter powszechnego umuzykalnienia przybrał formę warsztatową z przeważającą ilością ćwiczeń aparatu głosowego, zadań melodyczno-rytmicznych i harmonicznym (śpiewanie w wielogłosie). Pomimo zwiększania ilości godzin dydaktycznych i poprawie warunków ich realizacji na przestrzeni dwudziestu lat, przedmiot „śpiew” jednak pozostawał w świadomości społecznej jako należący do grupy zajęć artystyczno-technicznych, a więc mniej istotnych. Wychowawcza rola umuzykalnienia opisywana była w programach nauki, w których po 1931 roku wskazywano wiodącą rolę pieśni. Z jednej strony komunikowała ona odbiorcę z tradycjami i kulturą państwa polskiego, z drugiej zaś służyła jako narzędzie kształcenia aparatu wykonawczego: słuchu oraz głosu. Z uwagi na to, iż we wspólnym śpiewie upatrywano budzenia ducha narodu oraz instynktów społecznych, zajęcia miały formę zbiorową, a dodatkowo zalecano prowadzenie chóru szkolnego jako przedmiotu nadobowiązkowego. Szczegółowe zalecenia dotyczące repertuaru pieśni zogniskowane były wokół jej tematyki. Przeważały pieśni patriotyczne i religijne, które uzupełniane miały być przez utwory ludowe oraz dziecięce piosenki służące do zabaw ilustracyjnych. Zachęcano do nauki pieśni, szczególnie tych o silnym zabarwieniu emocjonalnym, gdyż wpływały one na kształtowanie się silnego charakteru i patriotycznego stosunku do ojczyzny. W muzyce upatrywano również czynników organizujących jednostkę i wpływających na jej karność, wytrwałość w dążeniach, siłę woli i poczucie wspólnotowości. Zalecano holistyczne postrzeganie i realizację założeń programowych, z uwzględnieniem – oprócz ćwiczeń melodyczno-rytmicznych – również kwestii związanych z prawidłowym oddechem i wymową, bowiem przygotowanie ucznia do wykonywania muzyki „ku chwale ojczyzny” wymagało należytej staranności.

Stwierdza się więc, iż przedmiot „śpiew” w szkołach powszechnych odzwierciedlał ideologię ówczesnego państwa, będąc istotnym elementem systemu dydaktyczno-wychowawczego opartego na ideach pedagogiki herbartowskiej, pedagogiki pragmatycznej i pedagogiki kultury oraz modelu wychowania narodowego i wychowania państwowo-obywatelskiego.

Bibliografia

Materiały źródłowe:

- Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej, cz. I Rozkład godzin i przykłady planów lekcyjnych*, 1918, Warszawa.
- Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej, cz. VIII Rysunki i roboty, Śpiew, Gry i gimnastyka, Roboty kobiece*, 1919, Warszawa.
- Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Śpiew*, wydanie czwarte, 1924, Warszawa.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Śpiew, 1934, Lwów.

Artykuły i opracowania

- Drynda Danuta (1987), *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kochan Katarzyna Barbara (2009), *Edukacja elementarna i elementarze porzbirowe w II Rzeczypospolitej*, Kraków: Impuls.
- Migacz Józef (1920), *W sprawie nauki śpiewu w szkole powszechnej*, „Szkola powszechna. Kwartalnik pedagogiczny poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”, 3–4 (I), s. 89–96.
- Moszczeńska Iza (1924), *U źródeł wychowania obywatelskiego*, „Szkola Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1 (V), s. 1–17.
- Rodek Violetta (2003), *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rubacha Krzysztof (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Skoczylas Ludwik (1925), *Podstawy wychowania narodowego w szkole powszechnej*, „Szkola. Organ Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Miesięcznik poświęcony sprawom wychowania w ogólności, a w szczególności szkolnictwu powszechnemu”, 6 (LVI), s. 105–113.
- Stolarczyk Michał (2018), *Wychowanie Państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej w świetle programów szkolnych (po wprowadzeniu reformy oświatowej z 1932 roku)*, „Lubelski rocznik pedagogiczny”, z. 3 (t. XXXVII), s. 215–235.
- Topolski Jerzy (1984), *Metodologia historii*, Warszawa: PWN.
- Topolski Jerzy (1996), *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Truchlińska Bogumiła (1998), *Antropologia i aksjologia kultury. Koncepcje podmiotu kultury i hierarchie wartości w polskiej myśli filozoficzno-społecznej 1918–1939*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

“Singing” in a primary school of the interwar period in the context of nationwide educational-ideological conceptions – source analysis

ABSTRACT:

One of the first objectives of the Polish state, restored after the period of partitions, was to develop a new, standardized and nationwide system of public education. During the interwar period, school curricula objectives were affected by changing political powers and reflected the government's pursuits and ideas. In the first years after regaining independence, the focus was placed on the idea of national education and the development of good morals, alumni's independence, as well as the necessity of learning through hands-on experience. The May Coup changed rules of the political system and, as a result, led to the formulation of an educational ideal emphasizing the concept of a state and the cult of the marshal Piłsudski's figure. The article analyses assumptions of the “Singing” program so as to find an answer to the question of how the state's political ideas were implemented on the grounds of general music education. A pedagogical-historical perspective, providing the context for musical issues, was adopted. An in-depth analysis of sources, such as legal acts, school curricula and pedagogical journals from the period of 1918-1939, showed that the leading role in delivering pedagogical-ideological objectives belonged to the teaching of singing as a form of education, and to a school song with patriotic, religious or ludic topics, which formed the rudiments of education and music pedagogy. Research findings indicate a relation between a political idea and content-related, methodological matters regarding education and music pedagogy.

KEYWORDS:

primary music education, music, Poland, interwar period, national education, civic-state education, singing at school