

Instytut Muzyki UMCS

MARIA PRZYCHODZIŃSKA

*Wychowanie muzyczne w szkołach polskich  
z perspektywy stulecia 1900–2000*

---

Musical Education in Polish Schools from the Perspective  
of the Century of 1900–2000

Z perspektywy minionych lat rozwój wychowania muzycznego w XX wieku układa się w wyraźnie różniące się między sobą etapy: w II Rzeczypospolitej w latach 1918–1939; w latach 1945–1989 w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej; w ostatnim dziesięcioleciu transformacji polityczno-społeczno-kulturowej w III Rzeczypospolitej.

U progu wolności po ponadstuletniej niewoli muzycy polscy — twórcy i pedagodzy stanęli wobec konieczności nadrobienia opóźnień w dziedzinie edukacji muzycznej w stosunku do tej dziedziny pedagogiki w Zachodniej Europie. Tam — utrwalony wzorzec szkoły średniowiecznej i znaczenia w niej muzyki (program *quadrivium* obejmował estetykę muzyczną nawiązującą do starożytnej teorii harmonii muzycznej — harmonii kosmosu i teorii etosu muzycznego) oraz praktyka śpiewu liturgicznego w szkołach niższego rzędu rozwijały się też w następnych wiekach. Równocześnie miał miejsce rozwój metod nauczania śpiewu (Guidon z Arezzo i liczni następcy), a od oświecenia począwszy — rozwój teoretycznych podstaw pedagogiki muzycznej i coraz większa powszechność nauczania muzyki. Milowymi krokami w tym rozwoju stały się poglądy wyrażone w traktatach J. J. Rousseau oraz podręczniku H. Pestalozziego i jego współpracowników — H. G. Nägelego i M. T. Pfeiffera, powstanie uproszczonych metod nauczania śpiewu i kształcenia słuchu (metoda cyfrowa J. J. Rousseau, metoda Tonic-Solfa J. Curvena), wreszcie

zasady pedagogiki „Nowego Wychowania” i realizacja tych różnych koncepcji edukacyjnych w szkolnictwie — wówczas już powszechnym.

W Polsce — po zapowiedziach ustaw Komisji Edukacji Narodowej korzystnie sytuujących muzykę w programach edukacyjnych — nastąpiło w XIX wieku zahamowanie rozwoju tej dziedziny wychowania (jak i całego szkolnictwa) spowodowane rozbiorem. Ówcześni wielcy Polacy rozumieli znaczenie edukacji muzycznej i włączali też muzykę w walkę o utrzymanie polskości. Dowodem tego jest twórczość F. Chopina, S. Moniuszki i wielu innych kompozytorów polskich tworzących „w cieniu” tych największych; powstawanie zwłaszcza w Wielkopolsce, na Śląsku, na Warmii i Mazurach towarzystw muzycznych — chórów i orkiestr; komponowanie dla nich polskich śpiewników i wydawanie zbiorów repertuaru; J. Elsner przetłumaczył używany powszechnie w całej Europie i Stanach Zjednoczonych podręcznik nauki śpiewu według zasad Pestalozziego (*Gesangsbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen*); w seminariach nauczycielskich próbowano muzycznie kształcić nauczycieli. To wiele, ale z powodu ostrych ograniczeń rozwoju szkolnictwa polskiego brak było warunków do powstania koncepcji muzyczno-pedagogicznych.

W 1918 roku, jakby w oczekiwaniu na tę chwilę odzyskania wolności, grono polskich muzyków przedstawiło pierwsze programy edukacji muzycznej w odradzającym się szkolnictwie ogólnokształcącym, przez następne lata korygując je i rozwijając.<sup>1</sup> Dokonano w okresie dwudziestolecia międzywojennego ogromnej pracy koncepcyjnej i organizacyjnej w tej dziedzinie, jej autorami było liczne grono kompozytorów, teoretyków muzyki, wybornych nauczycieli. Wśród nich na szczególną pamięć zasługują: Stanisław Kuzaro — kompozytor, dyrygent, profesor Konserwatorium Warszawskiego, Stefan Wysocki — uczeń E. Jaques-Dalcroze’a, twórca własnej szkoły umuzykalnienia, nauczyciel w gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie, Tadeusz Joteyko — kompozytor, teoretyk muzyki (poprzez swą krewną — Józefę Joteyko nawiązujący kontakt z naukowym środowiskiem psychologów i pedagogów), Julia Baranowska-Borowa — śpiewaczka, pedagog, inspektor w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (poprzez swego męża, historyka literatury polskiej Wacława Borowego kontaktująca środowisko muzyków ze środowiskiem literackim i naukowym), Karol Hławiczka — działający na Śląsku etnomuzykolog i nauczyciel, Józef Reiss — muzykolog, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, Tadeusz Mayzner, kompozytor utworów dla dzieci, nauczyciel, inspektor w MWRiOP, Klara Szczepanowska

<sup>1</sup> Por.: M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje — współczesność*, Warszawa 1979.

— absolwentka studiów Jaques-Dalcroze'a (za pośrednictwem swego szwagra Stefana Szumana zainteresowana psychologicznymi podstawami nauczania muzyki). Nie wszystkich zasłużonych zdołam tu wymienić.

Prace tego wybitnego grona szły w kierunku formułowania celów powszechnego wychowania muzycznego; wyboru treści muzycznych, określenia dydaktycznych form — sposobów nauczania muzyki.

W zakresie celów następowała szybka zmiana ich świadomości. Początkowo, poddając się sile wielowiekowej tradycji, jako cel określano nauczanie śpiewu. Jemu — posiłkując się też ideami kompozytorów i estetyków wieku romantyzmu — przypisywano moc dostarczania przeżyć estetycznych, kształcenia uczuć patriotycznych, religijnych i szerszej — moralnych. Uzasadniano to intensywnością oddziaływania tekstu słownego zjednoczonego z muzyką. Takie poglądy były zgodne również z możliwymi w owych latach dwudziestych sposobami uczestniczenia w kulturze muzycznej. Kto chciał być jej bliski, musiał sam aktywnie uprawiać muzykę, najczęściej i najłatwiej — uczestnicząc w chórach amatorskich. Wykształcony choćby w podstawowym zakresie głos i słuch muzyczny stanowiły więc warunek obcowania z muzyką.

Wkrótce jednak, prawie równoległe do tego pierwszego, zjawilo się inne rozumienie celu edukacji muzycznej. Tę ideę określili pojęcia: umuzykalnienie (nowe słowo autorstwa S. Wysockiego), nauka słuchania muzyki. Rozumiano przez nie kształcenie wrażliwości na muzykę o walorach wysoce artystycznych, taką, która wykonawczo byłaby uczniom niedostępna, a dostępna mogła się stać poprzez jej słuchanie. Pomysły te pojawiły się niewątpliwie pod wpływem społecznych i pedagogicznych idei upowszechnienia i demokratyzacji — z jednej strony, oraz powstania nowej sytuacji kulturowej — nowych nośników kultury muzycznej: radia i pierwszych nagrań płytowych — z drugiej. Oto za ich przyczyną można było mieć kontakt z muzyką, stając się jej słuchaczem. Dojrzała też trzecia grupa poglądów na cele muzycznej edukacji. Zwolennicy ich (T. Joteyko, J. Reiss, S. Kazuro) przekroczyli dotychczasowe autonomiczne ujmowanie muzycznej edukacji i usytuowali ją na tle i w związku z kształceniem humanistycznym. Proponowali ukazywanie muzyki jako funkcji ogólnej kultury, w związku z tym za niezbędne uznawali zapoznanie młodzieży z ważnymi dziełami literatury muzycznej, docieranie do ich artystycznej wartości, uświadamianie różnorodnych funkcji muzyki, również jej związków z innymi rodzajami sztuki. Widzieli też potrzebę zapoznawania młodzieży z elementami estetyki. Takie ujęcie celów było na owe czasy nowe i wynikało z myślenia o wychowaniu muzycznym w oparciu nie tyle o tradycję, co w nawiązaniu do różnorodnych dziedzin nauk humanistycznych. Po raz pierwszy po-

jawiała się też idea poszerzenia edukacji muzycznej o inne dziedziny sztuki i tendencja do nazywania wychowania muzycznego — wychowaniem estetycznym.

Można wyodrębnić jeszcze jedną grupę celów edukacji muzycznej. Są to poglądy tych autorów, którzy formułowali je głównie z myślą o stosowaniu muzyki jako środka wielokierunkowo oddziałującego na psychikę uczniów: podkreślano tu kształtowanie się indywidualności, równocześnie postaw prospołecznych; pogłębianie sfery uczuć; kształcenie „zmysłu społecznego”; „idealizmu życiowego i bezinteresowności” (!); władz poznawczych; ewokowanie przeżyć estetycznych a poprzez nie aktywności i radości. Było to ujęcie formułowane z pozycji pedagogiczno-psychologicznych, a nie muzyczno-dydaktycznych. Oczywiście było odnoszenie się tu do nurtów pedagogicznych przełomu XIX i XX wieku.

Ewolucja świadomości celów była więc nie tylko szybka, ale i jakościowo ważna: od określanych skromnie, automatycznie przejętych z tradycji — do szeroko ujmujących relację: młode pokolenie — muzyka. Miała też ona bezpośredni wpływ na wybór treści muzycznych i dydaktycznych form kształcenia muzycznego.

Dominującą formą kontaktów z muzyką był praktycznie nadal śpiew. Hasło to rozumiano szeroko. Było to kształcenie głosu w podstawowym zakresie; metodyce nauczania śpiewu poświęcano wiele opracowań metodycznych, które nawiązywały do klasycznej metody kształcenia głosu śpiewaków, uproszczonej na użytek przeciętnych głosów uczniów i głosów chórzystów. Przez nauczanie śpiewu rozumiano też zapoznavanie uczniów z repertuarem wokalnym. Był to wyraźnie określony kanon polskich pieśni ludowych, religijnych, historycznych i tak zwanych szkolnych, nawiązujących w tekście do tego, co uznawano za ważne dla dzieci i młodzieży: przyroda, polskie obrzędy i obyczaje, dom, harcerstwo, ojczyzna, baśniowość. Wybór tych pieśni, a także nowe pieśni tworzone przez bliskich szkole kompozytorów do słów współczesnej poezji przeznaczonej dla dzieci i młodzieży — to repertuar wokalnie i muzycznie prosty, prezentował on typ muzyki popularnej — wówczas były to uproszczone rodzaje muzyki ludowej i uproszczone wzory pieśni romantycznej. Nauczanie śpiewu łączono też z kształceniem słuchu muzycznego, zapisem muzyki, a co za tym idzie, z podstawami teorii muzyki.

Za wsteczne uznawano nauczanie pieśni ze słuchu, za postępowe — czytanie z nut. Również w tej dziedzinie nastąpiła szybka ewolucja poglądów i pojęć. Początkowo programy nazywane „nauką muzyki”, wypracowane z metodyki Pestalozziego–Nägelego–Pfeifferra i przedmiotów teoretycznych w szkołach muzycznych (T. Joteyko) zastąpiono programami „solfeżu”; twórcą jego w Polsce był Stanisław Kazuro, to on podkreślał w swych

teoretycznych rozprawach i podręcznikach, że założeniem „solfeżu” jest nie mechaniczne śpiewanie z nut, a kształcenie wyobraźni muzycznej, to jest umiejętności myślenia dźwiękami i czytania zapisu muzycznego oraz świadomość muzycznych struktur. Trwała w latach dwudziestych intensywne dyskusja na temat metod kształcenia słuchu. Zwolennicy metody absolutnej (przejętej z profesjonalnego kształcenia muzycznego) tworzyli własne programy (S. Kazuro twórcą *solfeggia*) adaptowali metodę solfeżu E. Jaques-Dalcroze’a (P. Maszyński, F. Szczepanowska). Zwolennicy metody względnej (uproszczonej) również tworzyli metody własne (S. Wysockiego — „solfeż polski”) i również adaptowali — francuską metodę cyfrową (T. Joteyko) i angielską metodę Tonic–Solfa (K. Hławiczka).

Pojęcie solfeżu i wynikające z tego konsekwencje programowe zastąpiono następnie wspomnianym już pojęciem „umuzycznienia”. Tu — obok solfeżu utożsamianego nadal z kształceniem świadomych wyobrażeń muzycznych, na plan pierwszy wysuwało się kształcenie estetycznej wrażliwości na muzykę. Rozważania wokół tego pojęcia doprowadziły wraz z wcześniej przytoczonymi przyczynami do stworzenia nowej formy kontaktu z muzyką — nauki słuchania muzyki i audycji muzycznych. Po pierwszych propozycjach (T. Joteyko, S. Wysocki) powstawały liczne inne (między innymi: J. Baranowskiej-Borowej, J. Reissa, B. Rutkowskiego, T. Mayznera) żywo dyskutowane przez ich autorów i nauczycieli. Różniły się one w szczegółach, ale w głównym nurcie prowadziły do tego samego: poznawania artystycznej muzyki w artystycznym wykonaniu oraz szerzej — poznawania kultury muzycznej — stylów, form, historii muzyki, twórców, wykonawców. Muzyka ukazywana po raz pierwszy w procesie edukacji w tak szerokim kontekście zyskiwała walor ważnego wytworu kultury. Programowi temu służyły też koncerty Fiharmonii Narodowej nadawane dla szkół przez Polskie Radio oraz akcja koncertów szkolnych organizowanych przez towarzystwa muzyczne.

Nadrobieniu opóźnień polskiej pedagogiki muzycznej sprzyjało zainteresowanie niektórych polskich pedagogów muzycznych prądami „Nowego Wychowania”, jako impulsem dla programu ekspresji artystycznej dzieci. To poglądy teoretyków i praktyków tego kierunku pedagogiki (E. Key, A. Ferriere’a, H. Boucheta, O. Decrolega, M. Montessori, R. Cussineta, E. Claparède’a, nawiązujących do H. Bergsona wiary w twórcze siły człowieka i J. Deweya uczenia się przez działanie) stały się dla E. Jaques-Dalcroze’a, szwajcarskiego pedagoga i kompozytora, podstawą stworzenia na wskroś rewolucyjnego programu edukacji muzycznej opartej na działaniach twórczych i na łączeniu muzyki z ruchem (rytmika).<sup>2</sup> Adaptację w Polsce „metody”

<sup>2</sup> Por. I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964.

Jaques-Dalcroze'a i programów innych pedagogów muzycznych będących pod wpływem „pedagogiki ekspresji” (F. Jöddego, G. Schünemanna i in.) zawdzięcza się kilkunastu uczniom Jaques-Dalcroze'a, działającym następnie w szkołach polskich oraz przybliżeniu teorii i praktyki twórczej ekspresji muzycznej dzieci rozwiniętej w szkołach Europy Zachodniej przez Z. Lisse, a także działalności w Polsce tak zwanych szkół twórczych (H. Rowida).<sup>3</sup>

Na swobodną ekspresję muzyczną dzieci patrzono tyle z zainteresowaniem, nawet z entuzjazmem, co i brakiem zaufania: ziarno padło jednak i zaowocowało w znacznie późniejszych latach (sześćdziesiątych i siedemdziesiątych).

W latach dwudziestych i trzydziestych powstały więc liczne koncepcje powszechnego wychowania muzycznego; nie mogłyby one wejść w społeczny obieg bez udziału przygotowanych nauczycieli. W pierwszych latach niepodległości muzyki uczyli nauczyciele innych przedmiotów w podstawowym zakresie kształceni muzycznie w seminariach nauczycielskich, w nielicznych szkołach — zawodowi muzycy. W celu zmniejszenia dotkliwych braków kadrowych organizowano kursy wakacyjne i wyższe kursy nauczycielskie kończące się egzaminem przed komisją państwową. Na wyróżnienie zasługuje funkcjonujące od 1928 r. Wakacyjne Ognisko Muzyczne przy Liceum Krzemienieckim. Kierownictwo muzyczno-dydaktyczne sprawował organista wirtuoz — Bronisław Rutkowski, ogólnopedagogiczne — Stanisław Dobrowolski. Uczyli w nim wybitni polscy kompozytorzy, teoretycy, wykonawcy. Ognisko to miało charakter regularnych studiów zaocznych, po latach stało się ich prototypem. Wydarzeniem w tych warunkach było zorganizowanie w 1927 r. przez S. Kazurę w Konserwatorium Warszawskim pierwszego wydziału nauczycielskiego. Po 1945 r. stał się on wzorcem wydziałów pedagogicznych w innych wyższych uczelniach.

Pionierzy wychowania muzycznego w dwudziestoleciu, profesorowie konserwatorium, wybitni nauczyciele, humaniści, z różnych punktów widzenia odczuwali potrzebę stworzenia podstaw naukowych pedagogiki muzycznej. W ich mniemaniu naukowy aspekt wychowania muzycznego to włączenie w programy edukacyjne większego zakresu teorii muzyki. Budziła się jednak wśród nich i inna świadomość. Okazywano zainteresowanie rozwijającą się na Zachodzie Europy i w Stanach Zjednoczonych psychologią muzyki, zwłaszcza istotą muzykalności i rozwojem muzykalności dzieci (badania Z. Lissy, pod kierunkiem M. Kreutza, ogólnopolskie badania amerykańskim testem

---

<sup>3</sup> Z. Lissa, *Z psychologii muzycznej dziecka*, „Muzyka w Szkole” 1931, nr 2, 3, 4; także „Kwartalnik Muzyczny” 1931, nr 10–11; ead., *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogiki muzycznej*, „Muzyka w Szkole” 1933, nr 7, 8, 9/10.

Dykemy-Kwalwassera); interesowano się w nawiązaniu do zachodnioeuropejskiej psychologii ogólnej i muzycznej — twórczością muzyczną dzieci i percepcją muzyki przez młodzież (badania Z. Lissy); szukano psychologicznych podstaw kształcenia słuchu (K. Szczepanowska); donoszono o najnowszych badaniach psychologiczno-muzycznych za granicą (J. Reiss, K. Hławiczka). Mając jednak na względzie szeroki rozwój różnych kierunków psychologii w Polsce tego okresu, w tym psychologii ogólnej, rozwojowej, twórczości (K. Twardowski, W. Heinrich, W. Witwicki, S. Błachowski, M. Kreutz, S. Baley, S. Szuman, M. Grzegorzewska) ocenić można, że pedagodzy muzyczni nie sięgnęli głęboko w ogólnopsychologiczne podstawy wychowania muzycznego.

Podobnie rzecz się miała z szukaniem podstaw wychowania muzycznego w naukach pedagogicznych. Odwoływano się głównie do dydaktyki, tworząc zbyt szczegółowe, usztywniające proces nauczania — zasady metodyczne. Zaledwie niektórzy muzycy mieli ogólną orientację w adaptowanych i tworzonych w Polsce nurtach pedagogicznych, choć pozwalały na to liczne publikacje. Nie w pełni skorzystali z inspiracji, jakie mogły płynąć dla określenia treści i metod nauczania z pedagogiki naturalistycznej (wspomnianych wyżej autorów), nie sięgali do pedagogiki kultury (W. Dilthneya, E. Sprangera, w Polsce — B. Nawroczyńskiego, B. Suchodolskiego) oraz prac polskich pedagogów, podkreślających znaczenie sztuki w wychowaniu (m.in. W. Spasowskiego). W związku z nową formą wychowania muzycznego — nauką słuchania muzyki — pojawiły się pytania o istotę i sens estetycznego przeżycia muzycznego. Sytuowały się one na pograniczu psychologii i estetyki, zwłaszcza muzycznej. Nie zainteresowano się jednak głębiej pracami polskich estetyków muzyki (Z. Lissa, S. Łobaczewskiego), analizujących wnikliwie tę problematykę<sup>4</sup> ani do istniejących w tym zakresie badań (np. E. Walkera w Niemczech).<sup>5</sup>

Tak więc, w charakteryzowanym okresie nie zostały stworzone podstawy teoretyczne wychowania muzycznego, obudziły się jednak u niektórych muzyków zainteresowania naukowe i intuicja oraz potrzeby związku praktyki z teorią.

W pierwszych kilkunastu latach po wojnie nie nastąpił rozwój wychowania muzycznego w szkołach ogólnokształcących. Początkowo wrócono do programów przedwojennych, wkrótce skoncentrowano wychowanie muzyczne na artystycznym ruchu amatorskim w rozbudowywanej sieci domów

<sup>4</sup> Z. Lissa, S. Łobaczewska, *Z najnowszych badań nad psychologią i estetyką muzyczną*, „Kwartalnik Muzyczny” 1932, nr 9, 14/15.

<sup>5</sup> E. Walker, *Das musikalische Erlebnis und seine Entwicklung*, Göttingen 1927.

kultury i świetlic zarówno w miastach, jak i na wsi. Zaznaczył się jednak w kilku pierwszych latach po wojnie rozwój szkół umuzykalniających i ognisk artystycznych, niezależnych organizacyjnie od szkół ogólnokształcących. Istniejące w dużych i mniejszych miastach, a nawet na wsiach, utrzymywane przez państwo lub stowarzyszenia społeczne nie miały one rygorów równocześnie rozwijającego się systemu szkół muzycznych. Ich ideą było — zgodnie z założeniami programowymi — umuzykalnienie społeczeństwa i upowszechnienie kultury muzycznej. Główne formy nauczania w nich to zespołowe muzykowanie, nauka słuchania muzyki i nauka gry na instrumentach lub śpiewu (działały też ogniska choreograficzne lub plastyczne). Dzięki szkołom umuzykalniającym i ogniskom muzycznym rozwinęły się znacznie programy nauki słuchania muzyki — audycji muzycznych. Wydawano programy tego przedmiotu o różnych założeniach metodycznych (W. Rudziński i E. Altberg w Łodzi, Stanisława i Tadeusz Szeligowscy w Lublinie, C. Kozietułski w Krakowie)<sup>6</sup> oraz rozprawy z pogranicza psychologii i estetyki muzycznej poświęcone percepcji muzyki (S. Szuman, Z. Lissa)<sup>7</sup>; te osiągnięcia dydaktyczne można uznać za kontynuację i rozwój przedwojennych nurtów tej formy wychowania muzycznego. Rozwijala się również akcja koncertów prowadzonych w szkołach, nawet przedszkolach przez filharmonie i lokalne towarzystwa muzyczne. Również na tym terenie miał miejsce rozwój metodyki prowadzenia audycji muzycznych i nauczania słuchania muzyki.

Już w tym pierwszym okresie utrwalił się wyraźny podział na szkoły ogólnokształcące — masowe, w których muzyka była marginesem kształcenia, i szkoły artystyczne, w tym muzyczne stopnia podstawowego, średniego i wyższego (państwowe wyższe szkoły muzyczne, następnie akademie muzyczne), w których kształcenie prowadzono na wysokim, coraz wyższym poziomie. Była to realizacja przedwojennej idei Janusza Mikketę<sup>8</sup>, z którą zbiegł się wpływ modelu organizacji szkolnictwa artystycznego w Związku Radzieckim. Rezultatem tego podziału trwającego do dziś i nadal utrzymwanego był i jest — z jednej strony rozkwit zawodowego kształcenia muzycznego owocujący wybitnymi, światowymi osiągnięciami polskich kompozytorów i wykonawców, z drugiej strony — ubóstwo powszechnego wychowania muzycznego do dziś determinującego niski stan kultury muzycznej społeczeństwa i głęboki podział między elitą i masami.

Pewne próby zmiany tego stanu rozpoczęły się we wczesnych latach sześćdziesiątych (począwszy od 1963 r.). Nowe programy przedmiotu w szkołach

<sup>6</sup> W. Rudziński, *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków 1947; S. T. Szeligowscy, *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków 1947; C. Kozietułski, *Lekcje słuchania muzyki*, Kraków 1947.

<sup>7</sup> S. Szuman, Z. Lissa, *Jak słuchać muzyki*, Warszawa 1948.

<sup>8</sup> J. Mikketę, *O szkolnictwie muzycznym, jego celach i wartości*, „Muzyka” 1928.



podstawowych i średnich, zwanego po raz pierwszy nie śpiewem, nie muzyką, a wychowaniem „muzycznym”, szeroko określały cele tego wychowania; z form kształcenia pozostawiły dominującą rolę śpiewu, rozszerzyły jednak repertuar wokalny o pieśni dla dzieci i młodzieży współczesnych kompozytorów polskich i pieśni artystyczne, a przede wszystkim wprowadziły szeroki dział nauki słuchania muzyki i wiadomości o kulturze muzycznej, wykorzystując wspomniane doświadczenia szkół umuzykalniających i akcji koncertów szkolnych. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wydano obszerną płytotekę szkolną (kilkadziesiąt płyt i pięć przewodników metodycznych do niej) oraz nowe podręczniki autorów tak starszego, jak i nowego pokolenia (M. Kaczurbina, L. Miklaszewski, H. Lisowska, S. Wasiak, E. Lipska, M. Przychodzińska — szkoła podstawowa; B. Chodyna, A. Suzin, Z. Stankiewicz, B. Muchenberg — szkoła średnia). Była to wyraźna jakościowa zmiana w starzejącej się tradycyjnej koncepcji nauczania muzyki i pierwsze wpływy zagranicznych systemów wychowania muzycznego.

Wciąż dotkliwy był jednak brak nauczycieli. W latach sześćdziesiątych na miejsce liceów pedagogicznych powołano dwuletnie pomaturalne studia nauczycielskie o jedno- lub dwukierunkowych specjalnościach, w tym specjalności muzycznej lub nauczania początkowego z wychowaniem muzycznym. Już w końcu lat sześćdziesiątych na ich bazie powstawały wyższe szkoły nauczycielskie, a w kilku z nich kierunki wychowania muzycznego.

Był to też okres rozpoczęcia studiów teoretycznych nad wychowaniem muzycznym w oparciu o nauki pedagogiczno-psychologiczne, estetykę i estetykę muzyczną, okres studiów nad zagranicznymi systemami wychowania muzycznego: E. Jaques-Dalcroze’a, K. Orffa, Z. Kodaly’a, J. Mursella. Umożliwiło to powstanie Polskiej Sekcji Międzynarodowego Towarzystwa Wychowania Muzycznego (International Society for Music Education), udział polskich pedagogów w międzynarodowych kongresach, ich wyjazdy studyjne. Powstały pierwsze rozprawy doktorskie, pierwsze opracowanie monograficzne poświęcone tej tematyce.<sup>9</sup>

W latach siedemdziesiątych rozpoczęto pracę nad reformą szkolną — planowanym wprowadzeniem w latach osiemdziesiątych 10-letniej szkoły średniej. Powstały instytuty resortu oświaty, obok dotychczasowego Instytutu Badań Pedagogicznych — Instytut Programów Szkolnych, Kształcenia (potem Doskonalenia) Nauczycieli, Badań nad Młodzieżą. Równocześnie w miejsce wyższych szkół nauczycielskich powstawały wyższe szkoły

---

<sup>9</sup> M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1969; A. Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, Warszawa 1977; Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976.

pedagogiczne o pięcioletnich studiach magisterskich, a w siedmiu z nich i na trzech uniwersytetach kierunki wychowania muzycznego (prowadzone również w trybie zaocznym). Rozwijały się też wydziały wychowania muzycznego w ośmiu akademiach muzycznych. Ten szybki rozwój placówek naukowo-dydaktycznych i badawczych stał się wówczas i w następnych dwudziestu latach stymulacją dla rozwoju podstaw teoretycznych pedagogiki muzycznej, stworzenia ogólnej koncepcji i szczegółowych programów edukacji muzycznej, programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli muzyki.

Powstała w owych latach polska, współczesna, pluralistyczna koncepcja wychowania muzycznego. Nazywa się ją polską, bowiem opowiada się za wychowaniem muzycznym jako środkiem nie tylko kształtującym ogólną wrażliwość muzyczną, ale też umacniającym poprzez muzykę poczucie specyfiki wartości rodzimej kultury i tożsamości narodowej. Widzi się taką możliwość w przekazywaniu wartości artystycznych, ekspresyjnych i ogólnokulturowych folkloru: uznano, że wartości te są żywe, mimo iż sam folklor jest już zastygłą postacią kultury, bo pozbawioną warunków, w których się rodzi (lokalne środowiska wiejskie). Widzi się też taką możliwość w podkreślaniu związków między językiem ojczystym i muzyką; ludowa i narodowa muzyka polska spaja bowiem poetycką słowną wypowiedź z symboliczną wypowiedzią muzyczną, przestrzegając zasad wpływu intonacji, ekspresji, rytmiki języka na muzykę wokalną. Wreszcie widzi się taką możliwość w przyswajaniu kategorii stylu narodowego; muzyki, która łączy idiom folkloru ze środkami artystycznymi muzyki ponadnarodowej, europejskiej, za tematykę obiera zaś różne obszary kultury polskiej — wydarzenia historyczne, legendy, obyczajowość. Za polską uznano tę koncepcję również dlatego, że nawiązuje do tradycji polskiej pedagogiki muzycznej i opiera się na współczesnych propozycjach polskich pedagogów.

Koncepcję nazywa się współczesną, bowiem treści i formy nauczania wywiedziono nie tylko z tradycji, ale też ze współczesnych treści kultury i współczesnych sposobów nauczania wypracowanych, jak wyżej wspomniano, zarówno przez polskich pedagogów, jak i adaptowanych z zagranicy (z programów E. Jaques-Dalcroze'a, K. Orffa, Z. Kodalya, J. Musella, w późniejszych latach E. Gordona).

Cechę współczesności nadaje jej też zgodne ze współczesnymi wymogami dydaktyki przedmiotowej oparcie na podstawach teoretycznych. Tworzono je, uwzględniając przede wszystkim treści samej muzyki i kultury muzycznej, ale z drugiej strony — wiedzę z zakresu: nauk pedagogicznych — teorii wychowania estetycznego, teorii kształcenia, historii wychowania, pedagogiki porównawczej; z psychologii — w tym ogólnej, rozwojowej, muzycznej, twórczości; estetyki i estetyki muzycznej (problematyka wartości artystycz-

nych, przeżycia estetycznego); socjologii kultury (uwarunkowania kulturowe różnych środowisk); etnomuzykologii (istotne cechy i wartości folkloru polskiego i innych narodów).

Nawiązanie wychowania muzycznego do tych dziedzin powoduje w konsekwencji prowadzenie badań muzyczno-edukacyjnych z zachowaniem właściwej dyscypliny metodologicznej. Główne inspiracje tematyczne i metodologiczne wynikają z nauk pedagogicznych, bowiem wychowanie muzyczne traktuje się tu jako egzemplifikację teorii wychowania estetycznego i rodzaj dydaktyki przedmiotowej.

Koncepcję traktuje się jako pluralistyczną. Po pierwsze — określa ona cele wychowania muzycznego, grupując je w kręgu tych, które rozwijają muzykalność i prowadzą ku możliwości uczestnictwa w muzycznej kulturze oraz wokół tych, które muzykę i kontakty z nią traktują jako środek rozwoju intelektualnego, uczuciowego, społecznego, moralnego uczniów, prezentujący też właściwości terapeutyczne.

Po drugie — treści wychowania muzycznego uwzględniają różne poziomy i rodzaje muzyki. Są to 1) łatwe pieśni i opracowania instrumentalne przeznaczone do wykonywania i słuchania przez uczniów; 2) muzyka ludowa — polska i innych narodów europejskich oraz odleglejszych kultur (piosenki, tańce, obrzędy), ukazująca różnorodność materiału muzycznego, wyrazu emocjonalnego i funkcji społecznych, ucząca też szacunku do twórczości różnych narodów; 3) muzyka artystyczna — różne jej gatunki, formy, style historyczne i współczesne, w tym ukazywanie jej specyfiki narodowej oraz wartości uniwersalnych, sztuki artystycznego kompozytorskiego i wykonawczego; 4) muzyka popularna — użytkowa, służąca zabawie, taneczna wraz z próbkami oceny wartości muzycznych różnych jej współczesnych kierunków.

Po trzecie — również pluralistycznie określono dydaktyczne formy edukacji muzycznej. Są to: 1) śpiew wraz z ćwiczeniami głosu i słuchu, służący budzeniu przeżyć artystycznych oraz rozwojowi muzykalności; 2) gra na instrumentach realizująca potrzebę aktywności muzycznej, kształcąca poczucie brzmienia i poczucie wielogłosowości, umożliwiającą udział we wspólnym muzykowaniu; 3) muzyczne ćwiczenia i zabawy improwizacyjne zaspokajające potrzebę aktywności twórczej i ułatwiające poznawanie elementów wiedzy o muzyce (o rytmie, tempie, budowie melodii, strukturach wielogłosowych, formie itp.); 4) słuchanie muzyki artystycznej wraz z ćwiczeniami rozwijającymi percepcję muzyczną (melodii, rytmu, tempa, barwy, dynamiki, zasad kształtowania muzyki) ułatwiającymi przyswajanie historycznej i estetycznej wiedzy o muzyce, bogacącymi estetycznie jej przeżywanie; 5) zapoznanie się z lekturami o muzyce i kulturze muzycznej. Każda z tych

form muzycznych działań prezentuje odmienne walory dydaktyczne i pełni odmienne funkcje.

Koncepcja ta opracowana teoretycznie (M. Przychodzińska)<sup>10</sup> była w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych rozwijana przez grono autorów programów, podręczników, środowiska naukowo-dydaktyczne wyższych uczelni pedagogicznych, uniwersytetów, akademii muzycznych. Prowadzono też badania nad nią: nad eksperymentalnymi programami (w tym — zintegrowanym wychowaniem estetycznym), rozwojem muzykalności, preferencjami muzycznymi dzieci i młodzieży, polskimi adaptacjami zagranicznych programów. Opracowano kilka wdrożonych potem wersji nowych programów dla różnego poziomu i typu szkół, różne wersje programów dla wyższych szkół kształcących nauczycieli muzyki. Ukazał się w milionowych nakładach nowy cykl podręczników muzyki dla uczniów klas I–VIII (pierwszy polski elementarz muzyczny) wraz z przewodnikami metodycznymi dla nauczycieli (autorzy: E. Lipska, D. Malko, M. Przychodzińska, M. Stokowska, L. Janowska, D. Wasilewska) i dla szkół średnich (autorzy: B. Schäffer, M. Wacholc). Podręczniki te wprowadzały już nowe treści. Ukazało się kilkadziesiąt książek pomocniczych dla nauczycieli i zbiorów repertuarowych (WSiP, red. M. Stokowska).

Polska koncepcja, wraz z podręcznikami i innymi pomocami dydaktycznymi, sprawdzona eksperymentalnie w kilkunastu szkołach, została pozytywnie oceniona przez wielu nauczycieli, których wykształcenie muzyczne i warunki pracy umożliwiały pełną jej realizację, także przez środowiska pedagogów muzycznych za granicą. Była też jednak krytykowana jako trudna i wymagająca specjalnych warunków: wyposażenia szkół, wysoko kwalifikowanych nauczycieli, przychylności dyrekcji szkół, rad pedagogicznych i rodzicielskich.

Jej autorzy zdawali sobie sprawę z niezbędności tych warunków. Zakładali, że koncepcja ta jest docelowa i będzie wprowadzana do szkół przy udziale wielu instytucji i środowisk społecznych przez wiele lat, w ciągu których warunki szkół — jak wierzyli — będą poprawiać się.

Udało się w tych latach rozwinąć kierunki wychowania muzycznego w wyższych uczelniach, dostosować w nich programy studiów do treści koncepcji, uczelnie podniosły poziom artystyczny i naukowy swych pracowników; w końcu lat osiemdziesiątych już kilkudziesięciu z nich uzyskało tytuł doktora (rozprawy doktorskie dotyczyły pedagogiki muzycznej), odbyły się pierwsze przewody habilitacyjne, uzyskano pierwsze tytuły profesorskie,

---

<sup>10</sup> Por. M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*; ead., *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

miały miejsce liczne awanse uzyskiwane drogą przewodów artystycznych, młodzi pracownicy kształceni byli na studium podyplomowym (w Akademii Muzycznej w Warszawie). Uczelnie organizowały konferencje naukowe, publikowały wyniki badań własnych i własnych opracowań metodycznych.

Na kierunkach wychowania muzycznego udało się wykształcić w tych latach około 8000 absolwentów, jednak grono wykwalifikowanych nauczycieli poszerzało się wolno w stosunku do potrzeb (były lata, w których obliczano, że potrzeba ich około 15 000). Niskie pensje nauczycielskie, niski prestiż zawodu, złe warunki organizacyjne szkół, możliwość zatrudniania się absolwentów w instytucjach muzycznych — oto przyczyny unikania przez nich szkoły.<sup>11</sup> Rozpoczęto intensywne doskonalenie nauczycieli, które prowadzone było przez Instytut, potem Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (kursy poświęcone różnym działom metodyki wychowania muzycznego i przygotowujące do realizacji nowych programów i podręczników, seminaria podstaw naukowych wychowania muzycznego, programy muzyczno-edukacyjne w radiu i telewizji — NURT, seminaria dla doradców metodycznych, publikacje) oraz przez wojewódzkie ośrodki metodyczne (bezpośrednia praca z nauczycielami, kursy, publikacje).

Udało się też rozszerzyć wychowanie muzyczne w systemie zajęć pozalekcyjnych — w chórach, zespołach instrumentalnych, tanecznych, klubach miłośników muzyki. Rozwinięty w tych latach amatorski ruch młodzieży szkolnej dokonywał podsumowania swych osiągnięć na corocznych imprezach, między innymi: regionalnych i centralnych przeglądach chórów szkolnych; na przeglądach zespołów muzyki dawnej „Schola Cantorum” w Kaliszu, przeglądzie orkiestr dętych w Inowrocławiu, „Impresjach Bydgoskich” i innych. Rozwinęła się też w tych latach Olimpiada Muzyczna dla uczniów szkół średnich: podczas eliminacji szkolnych, regionalnych, centralnych — uczniowie zdają egzamin ze swej muzycznej wrażliwości i wiedzy muzycznej (imprezy te są prowadzone do dziś). Mimo tych wysiłków i osiągnięć trudno było w skali masowej zauważyć poprawę stanu edukacji muzycznej.

Krytyka polskiej koncepcji wychowania muzycznego była dwukierunkowa; zarzucano jej: zawyżone aspiracje merytoryczne w stosunku do założeń powszechnego kształcenia i trudności organizacyjne jej realizacji. Dziś krytyka ta idzie w jeszcze poważniejszym kierunku, a związane jest to ze zmianą treści i funkcji kultury oraz z reformą szkolną, w której zrezygnowano z autonomicznie traktowanego wychowania muzycznego.

---

<sup>11</sup> Por. M. Przychodzińska, *Model nauczyciela muzyki*, Warszawa 1978; ead., *Aktualny stan wiedzy nauczycieli wychowania estetycznego*, Warszawa 1982; ead., *Kierunki modernizacji kształcenia nauczycieli*, Warszawa 1989.

Wraz z przemianami społeczno-politycznymi ostatnich jedenastu lat XX wieku, wraz z ustrojem demokratycznym szybko upowszechniły się w Polsce dwa zjawiska: postawa postmodernistyczna i kultura masowa.

Ta pierwsza, zakładając, iż nie ma jedynej „istoty rzeczy”, bowiem tworzy ją i równocześnie poprzez język poznaje sam człowiek; poprzez zanegowanie wspólnych wszystkim ludziom idei i sposobów wartościowania; poprzez postawienie wolności wyboru, w tym wyboru wartości moralnych i estetycznych ponad ustalonymi normami — zrelatywizowała stosunek do wartości. Piękne, ważne jest to, co wybiera jednostka o osobście ukształtowanych potrzebach i preferencjach, nie zaś to, co stanowi wartość *a priori* i historycznie warunkowany zbiór przekonań. Takie upowszechniające się przeświadczenia, ale też bezrefleksyjnie przyjęte postawy stanowiły podatną glebę dla rozwoju — z jednej strony sztuki współczesnej przekraczającej tradycyjne kryteria sensu, wartości, piękna, z drugiej strony — kultury masowej charakteryzującej się w przeważającej mierze swych cech płytkością, ujednoceniem i powielaniem tych samych wzorów, unikaniem kontrowersyjnych, egzystencjalnych tematów, banalnością, rozrywkowym charakterem i komercyjnością. Opisywane zjawiska utrwaliły się tym szybciej, że były identyfikowane z oczekiwaną wolnością i demokracją. Zabrakło miejsca na refleksję, że sens wolności jest spełniony wówczas, gdy idzie ona w parze z kompetencją i odpowiedzialnością.<sup>12</sup>

Muzyka popularna towarzysząca zabawie, taniec, piosenka — istniały w każdej epoce i stanowiły wraz z muzyką ludową sztukę mas. Obok istniała uznawana, bardziej wykształcona muzyka artystyczna. Dziś muzyka popularna dzięki istnieniu mass mediów jest w nasilonym stopniu powszechna, rozwijają się różne jej rodzaje, uprawiają ją profesjonalni muzycy: kompozytorzy, wykonawcy. Piosenka, musical, śpiewana poezja, jazz, różne kierunki muzyki folkowej, muzyka filmowa — to bogactwo rodzajów współczesnej muzyki popularnej. Wśród nich spotyka się ciekawe zjawiska artystyczne, nawiązujące zarówno do tradycyjnego, jak i współczesnego języka dźwiękowego, tworzące nowe wzory estetyczne łatwego piękna.

Ale do muzyki popularnej dołączyło się nowe zjawisko subkultur muzycznych, często związanych z ideologią grup młodzieżowych. W późnych latach sześćdziesiątych była to muzyka rockowa, wyrażająca kontestacyjne postawy młodzieży wobec zastanych norm kultury, negująca muzykę tradycyjną zarówno wyższą, jak i ówczesną rozrywkową; stała się ona propozycją

<sup>12</sup> Szersza analiza tych zjawisk między innymi w: L. Kołakowski, *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, Warszawa 1990; *Humanistyka przelomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa 1999.

„trzeciej kultury”. Z biegiem lat straciła swe autentycznie kontestacyjne funkcje, przeobrażając się niepostrzeżenie w różne, zmieniające się szybko „style” muzyki pop, często zwanej młodzieżową.

Z punktu widzenia nie tylko estetyki czy profesjonalnej krytyki muzycznej, ale i z pozycji wrażliwego odbiorcy, wartości muzyki tkwią w oryginalności języka i doskonałości stylu muzycznego — historycznego, narodowego, indywidualnego danego twórcy; w dojrzałości formy, którą odczuwa się jako sens, jedność, wręcz „mądrość”; w zespoleniu formy dźwiękowej z symboliczną treścią emocjonalną, poprzez którą dzieło odczuwamy jako komunikat o ważnych dla nas treściach; w doskonałości, mistrzostwie wykonania — czynnika często najbardziej podziwianego w odbiorze dzieła.<sup>13</sup>

W większości szybko zmieniających się kierunków subkultury muzycznej raczej rzadko dopatrzeć się można wymienionych muzycznych wartości. Częściej muzyka ta jest zbyt prosta w środkach dźwiękowych; w jej wyrazie dominuje demonstrowana nademocjonalność, nierzadko nieuzasadniona agresja; umiejętności jej twórców-wykonawców są ograniczone lub jest ich po prostu brak. Głoszoną cechą tej kultury jest spontaniczność, autentyzm, prawdziwą — skomercjalizowanie. Promuje ją machina instytucji: przemysł muzyczny, mass media, wszechpotężna, narzucająca się reklama autorytatywnie ferująca pseudoestetyczne sądy. Muzyka subkultur młodzieżowych spełnia jednak inne niż artystyczne funkcje. W odczuciu młodzieży jest ona nadal formą negacji wobec zinstytucjonalizowanych form kultury tradycyjnej, realizuje potrzebę wolności, potrzebę silnej ekspresji, identyfikacji z grupą i jej stylem bycia. W koncertach rockowych — widowiskach o niemal rytualnym charakterze istnieje porozumienie między wykonawcami a widownią, budzą się silne zbiorowe emocje. Głębsze badania mogłyby wykazać, jak dalece te cechy uczestnictwa w tej kulturze są oczywistymi wartościami. Szkoła ze swą słabą pozycją, brakiem bogatego wyposażenia, brakiem wykwalifikowanych i pewnych swego działania nauczycieli, wymagająca wysiłku poznawczego i pozostająca — mimo programowych założeń w cieniu potężnych mass mediów, nie ma obecnie szans na przeciwstawienie się kulturze masowej, przeciwnie — coraz bardziej poddaje się jej. Potoczne obserwacje i badania ewidentnie pokazują, że studenci i młodzi nauczyciele są już ukształtowani przez wzory kultury masowej, w tym muzyki pop.

A co szkoła proponuje w swych teoretycznych założeniach i jak je realizuje w praktyce? Reforma szkolna zapoczątkowana w pierwszych latach dziewięćdziesiątych zmierzała w kierunku zmiany szkół (cztery stopnie nauczania, powszechne gimnazjum) i w kierunku programowym. Ten ostatni

<sup>13</sup> B. Smoleńska-Zielińska, *Przeżycie estetyczne muzyki*, Warszawa 1991.

zakładał słusznie zmiany związane z aktualnym stanem nauki i kultury oraz nadanie nauczycielom swobody w zakresie programów nauczania. Jedyny obowiązujący dokument to „podstawy programowe”. W dziedzinie wychowania muzycznego były one na różnych etapach pracy nad nimi i ostatecznie są ujęte na tak wysokim poziomie ogólności, że można się z nimi zgodzić i pomieścić w nich całą zawartość scharakteryzowanej polskiej koncepcji wychowania muzycznego. Na ich podstawie zaczęły powstawać programy autorskie indywidualnych nauczycieli — na ich własny użytek, programy przeznaczone na użytek większych nieco środowisk (gminy, województwa, regionu) i również autorskie programy na użytek całego kraju (np. wydane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne). Na miejsce dotychczas jednolicie obowiązujących podręczników dla uczniów liczne oficyny wydawnicze proponują różne podręczniki dla uczniów i nauczycieli. Uznanie twórczej roli nauczyciela i jego swobody w nauczaniu jest ze wszech miar słuszne, jest wręcz warunkiem jego samorealizacji zawodowej i satysfakcji z pracy. Zasada ta, jeśli ma prowadzić do udoskonalenia procesu dydaktycznego, musi być jednak kojarzona z kompetencjami. Tylko wykształcony nauczyciel umie z podstaw programowych właściwie odczytać cele wychowania muzycznego, dokonać właściwego wyboru treści muzycznych i metod nauczania najkorzystniejszych w danych warunkach, wybrać spośród wielu proponowanych te podręczniki, które kierują się nie powierzchowną atrakcyjnością i materialnym interesem wydawcy, a głębszą ideą edukacyjną.

W zakresie kształcenia i zatrudniania nauczycieli muzyki wytworzył się dziś pewien paradoks. Im więcej uczelni prowadzi to kształcenie (poza dotychczasowymi kierunkami wychowania muzycznego w akademiach muzycznych, uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, powstają one również w prywatnych uczelniach pedagogicznych i kolegiach), im bardziej ośrodki te umacniają się w prowadzeniu pracy dydaktycznej, artystycznej i naukowej — co istotnie ma miejsce, tym mniej ich absolwentów może znaleźć pracę w szkole.

Kolejne wersje założeń reformy doprowadzały do osłabienia pozycji wychowania estetycznego w szkole. Na etapie nauczania początkowego umocniono koncepcję nauczania zintegrowanego i powierzono je jednemu nauczycielowi. Teoretycznie jest to uzasadnione, w praktyce — z powodu braku kwalifikacji muzycznych nauczycieli nauczania początkowego (wcześniej przedszkola) prowadzi to do całkowitego wykluczenia edukacji muzycznej dzieci w wieku, w którym są najbardziej podatne na muzyczny rozwój. W klasach IV–VI i w gimnazjum w miejsce przedmiotów „muzyka”, „plastyka” wprowadzono przedmiot „sztuka”, zmniejszając jego wymiar do połowy w stosunku do poprzedniego układu (przeznacza się na niego 1 godzinę



w tygodniu). Losy wychowania estetycznego w liceum są jeszcze bardziej niepewne.

Warto zatrzymać się przy tym problemie i rozpatrzyć, czy przedmiot „sztuka” to wprowadzenie nieprzemysłanego, złego rozwiązania, czy też tkwi w tym pozytywna myśl. Nie jest ona nowa. To przecież już w okresie dwudziestolecia międzywojennego T. Joteyko proponował rozszerzenie wychowania muzycznego o elementy innych sztuk i elementy estetyki.<sup>14</sup> W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych prowadzono udane eksperymenty w tym zakresie (J. Walczyna, I. Wojnar, M. Przechodzińska, A. Trojanowska-Kaczmarska i inni), wypracowując interesujące pomysły zarówno w zakresie zintegrowanej ekspresji (klasy młodsze), jak i percepcji artystycznej (klasy starsze).<sup>15</sup> Eksperymenty te uzasadniano wówczas następująco.

Nauczanie według tradycyjnego podziału na przedmioty szkolne doprowadziło do przesycenia ich informacjami. Nie stanowią one sumy wiedzy i doświadczeń, które mogłyby prowadzić do głębszego rozumienia kultury artystycznej. Nauczanie tego, co w danej dziedzinie specyficzne, gubi to, co jest w sztuce wspólne, np. szukanie tych samych wpływów intelektualnych i artystycznych wywodzących się z ducha epoki — na różne dziedziny sztuki; kryteria wartości sztuki; jej funkcje jako nośnika wzruszeń, myśli, światopoglądów. Można też przyjąć, że do rozumienia sztuki wiedzie droga różna od tradycyjnej. Tamta prowadziła od „małej własnej ekspresji” do ewentualnego przeżycia dojrzałszej sztuki, ta nowa — od refleksji estetycznej do poszerzonego o nią przeżycia estetycznego; zatem droga ta wzbogacona jest o wiedzę i samoświadomość estetyczną. Zintegrowane wychowanie estetyczne może też kształcić wrażliwość na różne postacie sztuki w swej estetycznej istocie zintegrowanej — na teatr, operę, musical, taniec, film i inne sztuki multimedialne. Wreszcie uznając, że sztuka rzadko bywa autonomiczna, uwolniona od funkcji użytkowych, moralnych, poznawczych, często nawet — wbrew woli twórcy — odbiorcy przypisują jej te funkcje.

Z założeniami tymi, popartymi ciekawymi wynikami eksperymentów, można się zgodzić pod jednym wszakże warunkiem, że integrowane wychowanie estetyczne nie zastąpi wychowania muzycznego, plastycznego, literackiego. Badania w dziedzinie psychologii muzyki i praktyka edukacyjna jednoznacznie wykazują, że nie może być pełnego, sensownego kontaktu z muzyką, czerpania z niej radości, głębszego estetycznego przeżywania, rozumienia

<sup>14</sup> T. Joteyko, *Problem nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących*, Warszawa 1924.

<sup>15</sup> *Integracja wychowania estetycznego w teorii i praktyce*, red. I. Wojnar, „Studia Pedagogiczne” 1975, t. XXXIV; M. Przechodzińska, A. Trojanowska, *Integracja zajęć plastycznych i muzycznych w procesie kształcenia kultury estetycznej uczniów*, [w:] *ibid.*

jej symboliki dźwiękowo-strukturalnej bez kształcenia specyficznej wybraźni muzycznej. Ta zaś najskuteczniej rozwija się poprzez aktywność muzyczną, własne „małe muzykowanie” i poznawanie dzieł muzycznych przedstawianych z przemyślanym zachowaniem stopniowania trudności.

Słuszne jest więc szukanie integracji między sztukami na pewnych określonych płaszczyznach: treści symbolicznych, formy, historii — rozwoju, stylów, funkcji, udziału sztuki w tworzeniu kultury własnego i innych narodów, i takie ujęcie wychowania estetycznego wnosi nowe wartości. Nie można jednak kosztem wyłącznie tych wartości zrezygnować, jak to uczyniła reforma programowa — z choćby podstawowego kształcenia w poszczególnych dziedzinach sztuki — uwrażliwiania na specyfikę ich języka. Bez tego pojmowanie każdej sztuki, także w ujęciu integracyjnym, jest powierzchowne, wręcz pozorne.

Warunkiem sensowności zintegrowanego wychowania estetycznego byłoby też prowadzenie go przez nauczycieli wykształconych choćby w pewnym zakresie w różnych dziedzinach sztuki. W wyżej opisanych eksperymentach lekcje prowadzili muzyk i plastyk, równocześnie przygotowane one były wcześniej z udziałem polonisty (elementy poezji, literatury). W aktualnym programie myśl taka zawarta jest w tak zwanych „ścieżkach edukacyjnych”, w zakresie wychowania estetycznego stanowią one jednak tylko margines. Możliwe więc wydaje się tylko doksztalcanie nauczycieli (muzyków, artystów), a w przyszłości dwukierunkowe kształcenie. Trudno przewidzieć, jakie przyniosłoby ono rezultaty, bowiem studia zarówno muzyczne, jak i plastyczne wymagają specyficznego rodzaju zdolności, które musiałyby występować równocześnie.

Zreformowane wychowanie estetyczne na lekcjach wymagałoby też prowadzenia przez szkołę wielu form pracy pozalekcyjnej, uzupełniających zgodnie z zainteresowaniami uczniów program przedmiotu „sztuka”. Tymczasem od kilku lat maleje liczba zajęć pozalekcyjnych. Do minimum ograniczony został szeroko kiedyś rozwinięty muzyczny amatorski ruch młodzieży szkolnej. W końcu 2000 r. można z niepokojem stwierdzić, że aktualny stan wychowania estetycznego, w tym muzycznego w szkołach, jest przez reformę ograniczony do mało sensownego minimum, a znając powolność wszelkich przemian w szkolnictwie i bezzasadne przekonanie kręgów decyzyjnych o słuszności wprowadzonych programów, trudno spodziewać się szybkich pozytywnych zmian w tej dziedzinie.

Przedstawiona analiza dokonana jest z myślą o ukazaniu kilku wybranych obszarów edukacji muzycznej w XX wieku w Polsce. Starano się ukazać rodowody i mechanizmy rozwoju koncepcji edukacyjnych. Starano się

też ująć związek tych koncepcji z kulturą, w tym kulturą muzyczną okresu, w którym się rodziły — na ile były one rezultatem siły tradycji, na ile zaś były adekwatne w stosunku do aktualnie wyznawanych wartości artystycznych i aktualnego rodzaju uczestnictwa w kulturze, na ile też były wynikiem rozumienia potrzeb przyszłości. Starano się również ocenić rodzimość tych programów — to, czy i w jakim stopniu były one stworzone przez polskich pedagogów, czy i w jakim zakresie były adaptacjami programów powstałych za granicą. Ważne było wreszcie wykazanie związku między praktyką a teoretycznymi podstawami wychowania muzycznego, przyjęto bowiem, że związek ten warunkuje sensowność muzycznej edukacji.

Ujęcie rozwoju wychowania muzycznego w trzy okresy wynikało ze ścisłego związku edukacji muzycznej z ogólnymi kierunkami kształcenia-wychowania, te zaś zależne były i są od ogólnych ideologii politycznych i istniejących tendencji rozwojowych w treściach i formach kultury. W okresie międzywojennym intensywnemu rozwojowi wychowania muzycznego towarzyszył entuzjazm, poczucie patriotyzmu i posłannictwa muzyków pedagogów. Również władze starały się upowszechniać nauczanie muzyki, przypisując jej ważne wartości, w tym — utrwalania w kulturze polskiej. Obok przejmowania wzorców tradycyjnych stworzono wiele nowych koncepcji edukacyjno-muzycznych. W skali powszechnej poziom nauczania muzyki był jednak niski, głównie z powodu braku wykształconych nauczycieli. Mimo udziału w tym ruchu wielu wybitnych muzyków szkoła przekazywała treści muzyczne głównie tradycyjne, utrwalając wzór popularnej muzyki ludowej i uproszczonej romantycznej. Współczesna kultura muzyczna tego okresu (z twórczością K. Szymanowskiego na czele) pozostawała poza szkołą.

W okresie 1945–1989, a zwłaszcza w latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych rozwinęły się zarówno koncepcja, jak i — w pewnych zakresach — praktyka muzyczno-edukacyjna. Za najważniejsze osiągnięcia należy uznać: sformułowanie polskiej koncepcji wychowania muzycznego, uwzględniającej twórczość polskich pedagogów i adaptacje, oraz wprowadzenie jej w życie przez wydanie cykli nowych podręczników i pomocy dydaktycznych; rozwój kształcenia nauczycieli muzyki w wyższych uczelniach oraz artystyczny i naukowy rozwój pracowników na kierunkach wychowania muzycznego; przez to też umocnienie się tych kierunków w systemie szkolnictwa wyższego.

Treści polskiej koncepcji wychowania muzycznego wynikały z odwołania się do treści i współczesności kultury muzycznej oraz do podstaw teoretycznych nauk pedagogicznych i humanistycznych, w tym do teorii wychowania estetycznego. Formułowana ona była od czasów romantyzmu (*Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* F. Schillera) poprzez kierunki pedagogiki

„Nowego Wychowania”, nurty wywodzące się z filozofii, pedagogiki, psychologii J. Deweya, J. Brunera, A. Mastłowa, H. Reada (znaczenie doświadczenia estetycznego, poznawanie przez sztukę, znaczenie kreatywności w rozwoju osobowości i stosunków interpersonalnych).<sup>16</sup> W Polsce kształtowana była przez B. Suchodolskiego, S. Ossowskiego, S. Szumana, I. Wojnar.<sup>17</sup> Równocześnie treści jej w wielu zakresach mieściły się w hasłach pedagogiki socjalistycznej — estetycznego rozwoju człowieka. To między innymi ten fakt powodował, że władze oświatowe PRL popierały w teorii rozwój wychowania muzycznego w szkołach. W praktyce ograniczenia wynikały z silnej pozycji innych przedmiotów i ciągle przegrywanej walki o czas przeznaczony na muzyczną edukację oraz z braku środków finansowych.

Władze oświatowe ostatniego dziesięciolecia odniosły się krytycznie do polskiej koncepcji wychowania muzycznego. Krytyka była zarówno ideologiczna, choć zarzuty nierzeczowe, jak i dotycząca zawyżonego poziomu oczekiwań. Koncepcja ta, realizowana nadal w kształceniu w wyższych uczelniach, wymaga uzupełnienia, zwłaszcza w związku z rozwojem nowych środków dydaktycznych — programów komputerowych, Internetu.

W tym ostatnim dziesięcioleciu siła ciężenia tradycji i napór środowisk twórczych spowodowały uwzględnienie w programach szkolnych problematyki kultury artystycznej, jednak konieczność wprowadzenia nowych zakresów nauczania (w tym informatyki) z jednej strony i potężny wpływ kultury masowej — z drugiej zadecydowały o pomniejszeniu tej tematyki do minimum, otwierając szkołę na dominację w niej muzyki pop.

Los edukacji muzycznej, ty samym poziom kultury muzycznej społeczeństwa zależeć będzie od tego, czy utrwali się model życia konsumpcyjnego: wyłączny kult bogacenia się i poddania kulturze masowej, czy też ważne stanie się bogacenie również duchowe — potrzeba docierania do wartości głębszych myśli i przeżyć zawartych w dziełach sztuki — w ich przesłuchaniu i pięknie.

---

<sup>16</sup> Por. m.in. J. Bruner, *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1964; id., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa 1971; *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa 1974; J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Warszawa 1975; H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska, Warszawa 1976.

<sup>17</sup> M.in. B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947; id., *Współczesne problemy wychowania artystycznego*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965; S. Ossowski, *U podstaw estetyki*, Warszawa 1958; S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962; I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964; ead., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966.

## SUMMARY

The subject of this study are Polish conceptions of widespread musical education that were developed in the years 1918–2000. The paper is divided into three periods: 1918–1939, 1945–1989, and 1989–2000. Several problems were examined:

1. The origins and mechanisms of development of musical education conceptions in Poland.

2. The connection of these conceptions with the culture in which they were formed. Analysis covered the following questions: to what extent they were influenced by tradition (which was a special authority in this field), to what extent they were adequate in respect of topically recognized cultural values and the desirable model of participation in musical culture; to what extent they were prospective, stemming from the understanding of future needs, thus becoming the source of changes.

3. The native character of conceptions developed in Poland: to determine to what extent they were more or less creative adaptations of foreign conceptions and to what degree they were their own products of Polish musicians-educators.

4. The development of theoretical foundations of musical education, which provided the basis for conceptions arising in Poland.

Part One of the study (1918–1939) analyzes historical materials. On their basis the author tries to outline the objective picture of this area of culture. Part Two (1945–1989) describes the conceptions of musical education, in the working out and implementation of which the author took active part. While examining them, however, the author tried to be objective and avoided evaluation. Part Three is a brief outline that shows the current situation of aesthetic and musical education, its collapse, the reasons for this condition and its prospects.