

Danuta Pietraszewska

**KONCEPCJE EDUKACJI MUZYCZNEJ
W SZKOŁACH POWSZECHNYCH
DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ**



**ANACHRONICZNY WZORZEC
CZY INSPIRACJA DLA WSPÓŁCZESNOŚCI?**

**Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie**

Kraków 2025

Mojemu synowi Kacprowi

Spis treści

Wprowadzenie	11
Rozdział 1. Ogólne założenia oraz funkcjonowanie szkolnictwa powszechnego w Drugiej Rzeczypospolitej (1919–1939)	25
1.1. Podstawy ideowe oraz cele pracy dydaktyczno-wychowawczej ...	25
1.1.1. Wychowanie narodowe	33
1.1.2. Wychowanie państwowo-obywatelskie	35
1.2. Funkcjonowanie szkolnictwa powszechnego	39
1.3. Kształcenie nauczycieli w latach 1919–1939	54
Rozdział 2. Programy nauki przeznaczone dla szkół powszechnych	61
2.1. Programy z lat dwudziestych XX wieku	62
2.1.1. Przepisy higieniczne	70
2.1.2. Gry i gimnastyka	72
2.1.3. Religia rzymskokatolicka	74
2.1.4. Język polski	74
2.1.5. Język obcy	75
2.1.6. Rachunki z geometrią	75
2.1.7. Przyroda	77
2.1.8. Geografia z nauką o Polsce współczesnej	77
2.1.9. Historia	79
2.1.10. Rysunki i roboty, śpiew, gry i gimnastyka, roboty kobiece	81
2.2. Programy z lat trzydziestych XX wieku	87
2.2.1. Zasady pracy szkolnej	91
2.2.2. Język polski	97
2.2.3. Historia	99
2.2.4. Geografia	101
2.2.5. Nauka o przyrodzie	102
2.2.6. Arytmetyka z geometrią	104
2.2.7. Rysunek	105
2.2.8. Zajęcia praktyczne	106
2.2.9. Ćwiczenia cielesne	109
2.2.10. Śpiew	110
Podsumowanie	110

Rozdział 3. Koncepcje edukacji muzycznej realizowane w ramach przedmiotu śpiew	115
3.1. Koncepcje i założenia teoretyczne śpiewu	115
3.2. Koncepcja warsztatowa oparta na ćwiczeniach muzycznych	121
3.3. Zasady nauczania muzyki w koncepcji warsztatowej	131
3.4. Założenia koncepcji umuzykalnienia opartej na pieśniach	143
3.5. Zasady śpiewu i emisji głosu	154
3.6. Śpiew oraz kształcenie słuchu i rytmu w koncepcji umuzykalnienia	157
3.7. Inne formy edukacji muzycznej w koncepcji umuzykalnienia ...	165
Podsumowanie	173
Rozdział 4. Autorskie koncepcje edukacji muzycznej	187
4.1. Percepcyjno-ekspresywna koncepcja edukacji muzycznej Witolda Chrzanowskiego	188
4.2. Koncepcja edukacji muzycznej Stanisława Kazuro oparta na solfeżu	195
4.3. Koncepcja edukacji muzycznej Stefana Wysockiego oparta na twórczej aktywności uczniów	203
4.4. Pragmatyczna koncepcja edukacji muzycznej Władysława Gołębiowskiego	222
4.5. Intelktualno-estetyczna koncepcja edukacji muzycznej Tadeusza Joteyki	226
4.6. Eklektyczna koncepcja edukacji muzycznej Julii Baranowskiej-Borowej i Jadwigi Wierzińskiej	237
4.7. Analityczna koncepcja edukacji muzycznej Karola Hławiczki oparta na rozśpiewaniu	252
4.8. Holistyczna koncepcja edukacji muzycznej Kazimierza Zatorowskiego	261
4.9. Psychopedagogiczna koncepcja edukacji muzycznej Ryty Gnus	270
4.10. Koncepcja edukacji muzycznej Tadeusza Mayznera oparta na rozśpiewaniu	284
4.11. Aksjologiczna koncepcja edukacji muzycznej Edwarda Zielkego	289
4.12. Inne formy aktywności muzycznej, czyli gry i zabawy ze śpiewem	297
Podsumowanie	302

Rozdział 5. Podręczniki metodyczne w kontekście założeń koncepcyjnych edukacji muzycznej	305
5.1. Znaczenie i funkcje podręczników metodycznych	305
5.2. Struktura, dobór i układ treści	310
5.3. Budowa jednostki lekcyjnej, zakres materiału dydaktycznego i ich zgodność z programem nauki	312
Rozdział 6. Szkolna literatura wokalna	319
6.1. Geneza pieśni szkolnej i charakterystyka wybranych śpiewników pochodzących z XIX wieku	319
6.2. Rola, funkcje i klasyfikacja wybranych śpiewników szkolnych z dwudziestolecia międzywojennego	330
Rozdział 7. Koncepcje międzywojennej edukacji muzycznej jako źródło inspiracji dla współczesnej myśli pedagogiki muzyki	367
7.1. Specyfika i problemy obecnej rzeczywistości edukacyjno-muzycznej	369
7.2. Prakseologiczne projekcje zmian jako odpowiedź na potrzeby praktyki pedagogiczno-muzycznej	372
Podsumowanie	389
Zakończenie	403
Spis tabel	407
Spis ilustracji	409
Bibliografia	411
Aneks. Ilustracje wybranych materiałów źródłowych	423
Indeks osób	465
Summary	471

Wprowadzenie

Znajomość historii pedagogiki muzycznej miałyby wielkie znaczenie, gdyż wdrożyłaby umysł pedagoga do zapatrywania się na wszelkie sposoby umuzykalnienia i kształcenia w tym kierunku jako środki przejściowe, które ulegają zmianom. Każde bowiem pokolenie zachowuje nie tylko o nieprzemijającej wartości doświadczenie przeszłości, ale sięga po nowe, coraz doskonalsze formy i metody. Zapoznanie się z dziejami pedagogiki muzycznej może też dostarczyć nieraz wzorów godnych naśladowania i pouczyć, jak w ciągu dziejów ludzkości odbywało się oddziaływanie starszych pokoleń na młodsze w kierunku muzycznym. Studja te stawiają przed oczyma wszelkie trudności zadań pedagogiczno-muzycznych, potrafią nieraz skłonić nauczyciela do wielkiej ostrożności do oględnego wyboru środków umuzykalnienia i uzależnić je od warunków cokolwiek specyficznych¹.

Prezentowana książka jest monografią o profilu historyczno-pedagogiczno-muzycznym. Zawiera wiele wątków badawczych umożliwiających konstruowanie możliwie pełnego obrazu rzeczywistości muzyczno-edukacyjnej okresu międzywojnia.

Koncepcja edukacji muzycznej jest tu rozumiana jako propozycja określająca cele, treści i formy oraz metody kształcenia i wychowania, w przekonaniu jej autora (autorów) nadająca się do powszechnego zastosowania i rzeczywiście stosowana lub pozostawiona w sferze faktów ideowych, mająca jednak wpływ na rozwój świadomości, czym jest i czym powinno być wychowanie i kształcenie muzyczne². Koncepcja edukacji

¹ K. Zatorowski, *Pierwszy okres nauki w szkole. Skróty referatów wygłoszonych w Z. P. N. S. P. w roku 1925. Dodatek do Poradnika muzycznego*, [w:] *Poradnik muzyczny dla nauczycieli śpiewu w szkołach ogólnokształcących oraz kierowników chórów amatorskich*, Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych – Sekcja Muzyczna, Warszawa 1926, s. 6–7.

² Por. M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 7–8.

muzycznej jest zatem pojęciem o wiele szerszym niż metoda i system, choć w ujęciu wielu autorów dwudziestolecia międzywojennego pojęciem tym przypisywano znaczenia, które dziś przypisuje się pojęciu koncepcji³. Dla pojęcia koncepcji najistotniejsze jest:

- konsekwentne w zamierzeniu ujęcie czynników: cele – treści – formy – metody; te ostatnie opracowane w różnym stopniu dokładności;
- traktowanie jej przede wszystkim jako faktu ideowego mającego znaczenie niezależne od tego, czy został urzeczywistniony, choć urzeczywistnienie to jest ważne, może bowiem mieć wpływ na dalszy rozwój i ewentualne korekty koncepcji⁴.

W monografii przedstawione i scharakteryzowane zostały koncepcje edukacji muzycznej, których wspólnym mianownikiem są adresaci – uczniowie szkół powszechnych w Polsce międzywojennej. W założeniach polskich autorów można zauważyć wspólną troskę o gruntowny rozwój muzyczny ucznia polegający na umuzykalnieniu, wspieraniu indywidualnych predyspozycji pozwalających na wspólne muzykowanie. Ponadto przedstawiane wizje pedagogów wskazują na troskę o zachowanie dziedzictwa kulturowego. Egzemplifikacją tej idei była dbałość o tworzenie repertuaru pieśniowego w zdecydowanej większości opartego na pieśniach polskich – ludowych i artystycznych, które jako dzieła stały się wyraźną reprezentacją idei wychowania narodowego i państwowego, popularyzowanych przez organy państwa. Ważny cel adaptowania wybitnych utworów muzycznych do świadomości uczniów osiągnano poprzez wdrażanie w proces dydaktyczny metod poszukiwania wiedzy, doświadczania, w końcu rozumienia materiału muzycznego i jego interpretacji, a w konsekwencji świadomego odbioru i wykonywania wartościowej muzyki. Takie podejście miało między innymi związek z oddziaływaniem nurtów pedagogiki herbartowskiej, pragmatycznej oraz pedagogiki kultury na polską dydaktykę. Dominujący ówczesnie nurt nowego wychowania stawiający doświadczenie przed teorią znajdował odzwierciedlenie zarówno w programach nauki, podręcznikach metodycznych, jak i w śpiewnikach przeznaczonych do użytku szkolnego. Te trzy elementy – rodzaje źródeł – obrazujące rzeczywistość muzyczno-edukacyjną międzywojennej Polski są jednocześnie praktycznym wyrazem koncepcji pedagogów, którzy biorąc udział w licznych

³ Z reguły pisano i mówiono na przykład o metodzie Émile'a Jaques'a-Dalcroze'a.

⁴ M. Przychodzińska, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego...*, dz. cyt., s. 7–8.

dyskusjach środowiska, znali potrzeby edukacyjne zarówno od strony systemu, ucznia, jak i nauczyciela.

Kierunek rozważań i przedstawione analizy zmierzają do ustalenia, jakie były koncepcje edukacji muzycznej w dwudziestoleciu międzywojennym i w jaki sposób aplikowano je do muzyczno-edukacyjnej przestrzeni szkolnej dwudziestolecia międzywojennego. Ponadto kierując się implikacyjną funkcją badań historycznych, postanowiłam poszukać w źródłach inspiracji wywiedzionych z ówczesnych koncepcji edukacji muzycznej dla współczesnej myśli pedagogicznej muzyki.

W toku prowadzonego postępowania badawczego dotyczącego świata – rzeczywistości sprzed ponad stu lat – badacz stawia sobie pytanie o pryzmat rozumienia badanego momentu dziejowego. Można bowiem odtworzyć rzeczywistość w sposób najbardziej wiarygodny, jednak pozostaje kwestia narzucania przez badacza własnych znaczeń i wartości minionym epokom. Jak pisze Krzysztof Rubacha: „jeśli schemat badań historycznych realizowany jest według maksymy Tacyta: *sine ira et studio*, to są one bezstronne, obiektywne, wolne od uprzedzeń. Odkrywają prawdę”⁵. Z kolei zdaniem Jerzego Topolskiego są one każdorazowo zdeteterminowane interpretacyjnie w zależności od indywidualnych doświadczeń badacza. Przyjęcie zasad fenomenologicznej eksplikacji i Husserlowskie „z powrotem do rzeczy” pomaga „wyczyścić” historyczną narrację i wyświetlić fakty, tak jak się one jawią w możliwie najczystszej postaci. Topolski twierdzi, że „im źródło jest mniej znarratywizowane, tym można je umieścić bliżej przeszłej rzeczywistości”⁶. Umożliwiając więc czytelnikowi tej książki konfrontację z interpretowanymi faktami i zbudowanie własnego pola wyobrażeń o przedstawianej rzeczywistości, zachęcając tym samym odbiorcę do symultanicznego z narratorem wnioskowania, zamieściłam szereg cytatów ilustrujących swoisty język i styl wypowiedzi charakterystyczny dla omawianej epoki⁷. Dzięki temu narracja zyskała znaczenie dokumentacyjne, charakteryzując się dbałością o jak najbardziej precyzyjne przybliżenie myśli twórców koncepcji edukacji muzycznej z tego okresu. W przypadku języka epoki międzywojnia w „języku źródeł”, poza obserwowanym fenomenem zrywu narodowego oraz towarzyszącą mu atmosferą entuzjazmu i zaangażowania w budowę nowej szkoły, warto

⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 341.

⁶ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 1996, s. 379.

⁷ W cytatach zachowano oryginalne formy ortograficzne i gramatyczne.

zwrócić szczególną uwagę na emocjonalność wypowiedzi, a niejednokrotnie radykalność poglądów wyrażonych w sposób zdecydowany, postulatowy.

Badania historyczne naznaczone są koniecznością niełatwego poszukiwania źródeł. W tym przypadku o ich doborze decydowały między innymi przyjęte kryteria rodzajowe (programy nauki, podręczniki metodyczne, śpiewniki szkolne), cezura czasowa (wydawane w latach 1919–1939) oraz dostępność. Praca badawcza opierała się na pogłębionej kwerendzie materiałów piśmiennych z omawianego okresu historycznego, pozyskiwanych z różnych źródeł drukowanych, dostępnych w antykwariatach, bibliotekach, instytutach badawczych, muzeach, a także dostępnych w zdigitalizowanych repozytoriach. Ciekawy w toku kilkuletniego postępowania badawczego był fakt, że publikacje niedostępne na początku procesu badawczego stawały się osiągalne w jego trakcie, implikując tym samym konieczność uaktualniania badań na podstawie nowego zgromadzonego materiału faktograficznego. Korzystałam między innymi ze stacjonarnych bibliotek pedagogicznych, bibliotek akademii muzycznych w Krakowie i Gdańsku, biblioteki Instytutu Muzykologii UJ, a także ze zbiorów Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie. Istotnym źródłem pozyskiwania materiałów do badań stały się zdigitalizowane zbiory bibliotek cyfrowych (pomorskiej, bałtyckiej, mazowieckiej, wielkopolskiej i śląskiej). Wśród przestrzeni archiwalnych znalazły się również dokumenty stanowiące zbiory Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Muzeum Historii Polski, POLIN Muzeum Historii Żydów Polskich, Muzeum II Wojny Światowej w Gdańsku, w którym znajduje się biblioteka zawierająca znaczące dla badanego okresu archiwalia i opracowania. Przeprowadzone kwerendy historyczno-źródłowe umożliwiły wyświetlenie całościowego obrazu epoki stanowiącego istotny kontekst społeczno-polityczny i kulturowy dla analizowanego przedmiotu badań.

Liczne zmiany, które zachodziły w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego stulecia, oddziaływały między innymi na szkolną edukację estetyczną realizowaną głównie w ramach przedmiotu śpiew. Mimo że powszechnie przedmiot ten z punktu widzenia ekonomii i gospodarki państwa nie był uważany za istotny, to jego funkcje społeczna i więziotwórcza były znaczące. Potrzeba identyfikowania się z polskim kodem narodowym, wyrażonym poprzez kulturę oraz dziedzictwo, dominowały w przekazie ideowym i tym samym w celach edukacji muzycznej. Odzwierciedlały to pozostawione w publikacjach z tego okresu myśli i poglądy działaczy oświatowych i polityków, a także twórczość pedagogów i nauczycieli. Stanowią one podstawę źródłową prezentowanych w tej

książce analiz i obejmują wydawnictwa okresu międzywojennego. Są to druki zwarte, a więc wybrane z dostępnych programy nauki, podręczniki metodyczne, a także śpiewniki szkolne przeznaczone dla szkół powszechnych, a ponadto opracowania i wydawnictwa nutowe oraz rozprawy i artykuły zawarte w wydawnictwach ciągłych bądź też w pracach zbiorowych. Są wśród nich publikacje wybitnych pedagogów muzyki omawianego momentu dziejowego – Witolda Chrzanowskiego, Stanisława Kazuro, Stefana Wysockiego, Władysława Gołębiowskiego, Tadeusza Joteyki, Julii Baranowskiej-Borowej, Jadwigi Wierzińskiej, Karola Hławiczki, Kazimierza Zatorowskiego, Ryty Gnus, Tadeusza Mayznera, Edwarda Zielkego, Jadwigi Chrzęszczewskiej, Ludmiły Tomkiewicz-Jurkowskiej i Janiny Lisowskiej.

Uzupełniają je i pozwalają nadać szerszy kontekst problemowy⁸ związane z nimi tematycznie prace takich pedagogów, jak Bogdan Nawroczyński (*Zasady nauczania* z 1931 r.), Sergiusz Hessen (*Podstawy pedagogiki* z 1931 r.), Bogdan Suchodolski (*Kultura i osobowość* z 1935 r., *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej* z 1937 r.), Tadeusz Łopuszański (*Zagadnienie wychowania narodowego* z 1918 r.), Henryk Rowid (*Podstawy i zasady wychowania*⁹, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”* z 1926 r., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* z 1931 r.), Kazimierz Sośnicki (*Zarys dydaktyki* z 1925 r.), Jan Władysław Dawid (*O duszy nauczycielstwa* z 1912 r.), Zygmunt Mysłakowski (*Nauczanie żywe a podręcznik szkolny* z 1936 r.), Michał Janik (*Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem oka na jego przyszłość* z 1924 r.), Stanisław Łempicki (*Polski ideał wychowawczy* z 1937 r.) czy Lucjan Zarzecki (*Charakter i wychowanie* z 1924 r., *Wychowanie narodowe* z 1926 r.), a także publikacja *Łabędzi śpiew* Jana Henryka Pestalozziego (z 1826 r., wyd. pol. z 1973 r. pod red. Racheli i Ryszarda Wroczyńskich), w której przedstawiono ideały wychowania (także muzycznego) jako istotnego dla całościowego rozwoju człowieka.

Ważną postacią w środowisku edukatorów muzycznych dwudziestolecia międzywojennego była Flora Szczepanowska (1884–1929), uczennica Instytutu Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a w Hellrau, profesor solfeżu i rytmiki w Państwowym Konserwatorium Muzycznym w Poznaniu, autorka artykułów metodycznych opublikowanych w czasopismach „Muzyka w Szkole”

⁸ W tym miejscu pomijam informacje związane z zagadnieniami podejmowanymi w przywołanych publikacjach z uwagi na pochodzące z nich obszerne cytaty i komentarze w kolejnych rozdziałach książki.

⁹ Informacje o roku publikacji książki według zbiorów biblioteki cyfrowej Polona wskazują rok 1946.

i „Muzyka”, w których zaproponowała własną koncepcję kształcenia słuchu, słusznie uznaną za najbardziej nowoczesną z wszystkich, które wypracowano w całym okresie międzywojennym. Zaproponowany przez nią program kształcenia według metody Jaques’a-Dalcroze’a, swoich twórczych przemyśleń i doświadczeń w pracy pedagogicznej z dziećmi i nauczycielami, zwany niekiedy „Memoriałem”, przedstawiła Komisji Opiniodawczej dla Ustroju Szkolnictwa Muzycznego przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Prace nad upowszechnieniem koncepcji zostały przerwane wiosną 1929 roku. Szczepanowska zapadła na gripę, w wyniku której 5 sierpnia tegoż roku zmarła, mając zaledwie 44 lata.

Wspomniany program został opublikowany w formie dwuczęściowego artykułu pt. *Znaczenie nauki solfeżu, jej cel i główne zasady wytyczne* w 10. i 11. numerze czasopisma „Muzyka w Szkole” z 1929 roku, a więc już po śmierci autorki. Zawarta w nim nowa koncepcja przedmiotu solfeż daleko wykraczała poza wąską problematykę nauki czytania nut głosem. Często przypisuje się autorstwo nazwy i koncepcji przedmiotu kształcenie słuchu pedagogice lat powojennych (po 1945 roku). Tymczasem i samą nazwę – choć tylko w języku niemieckim – i opis koncepcji przedmiotu znaleźć już można w publikacjach Szczepanowskiej z 1929 roku. Właściwe rozumienie treści przedmiotu solfeż uważała ona za niezmiernie istotne, bo od wyjaśnienia tej kwestii rozpoczyna swój „Memoriał”:

Źródłem bardzo wielu ciężkich błędów, popełnianych u nas zarówno przy układaniu programów nauki w szkole muzycznej lub ogólnokształcącej, jak i w nauczaniu solfeżu – jest po prostu to, że mało kto zdaje sobie sprawę, co właściwie pod tym pojęciem trzeba rozumieć. [...] Treść pojęcia solfeżu uległa bowiem w nowszych czasach zasadniczej przemianie, zarówno co do celu, do jakiego ta nauka powinna doprowadzić, jak co do środków i metod, jakimi powinna się posługiwać. Nazwa „solfeż” sama przez się nie oddaje zupełnie obecnej istotnej treści i wymaga wielu objaśnień i określeń bliższych¹⁰.

I dalej dodaje:

Tylko stosunkowo nieliczne u nas grono ludzi, fachowców-specjalistów [...] zdaje sobie sprawę, że to, co obecnie w Europie objęte jest mianem: „Solfege, solfeggio, Gehörbildung”, obejmuje bez porównania szerszy zakres. Że „solfeż” sięga dużo bardziej w głąb i dużo bardziej wzwyż, że jest **integralną** częścią składową całokształtu nauki

¹⁰ F. Szczepanowska, *Znaczenie nauki solfeżu, jej cel i główne zasady wytyczne*, „Muzyka w Szkole. Miesięcznik pedagogiczno-muzyczny” 1929, t. 1, nr 10, s. 136.

muzyki na każdym jej stopniu, że jest niejako jej laboratorium doświadczalnym – i że tylko tak ujęty może dać naprawdę istotną, naprawdę trwałą, naprawdę muzyczną korzyść¹¹.

Szczepanowska stanowczo sprzeciwia się dość powszechnemu w latach międzywojennych traktowaniu solfeżu wyłącznie jako nauki czytania nut głosem. Cele nauczania tego przedmiotu są jej zdaniem następujące:

- a) Pomoc i współdziałanie w odszukaniu, stwierdzeniu, rozbudzeniu i rozwinięciu wrodzonych zdolności muzycznych.
- b) Współpraca w doprowadzeniu uczniów do zrozumienia i opanowania muzyki, jej elementów składowych, jej praw, nie tylko teoretycznie, ale w sposób żywy, doświadczalny („können”, a nie tylko „wissen”).
- c) Rozwinięcie zdolności myślenia muzycznego do stopnia najwyższej sprawności¹².

Podając powyższe cele, wskazała także sposoby ich realizacji:

- a) Słuchowe **uświadomienie** zasadniczych, najbardziej kardynalnych praw rządzących muzyką, jej przyrodzonych związków i wewnętrznej logiki – oraz środków wyrazu mowy muzycznej.
- b) Uświadomienie i rozwinięcie poczucia harmoniczných związków.
- c) Rozwinięcie poczucia rytmicznego i uporządkowanie wrażeń rytmicznych.
- d) Ćwiczenia sprzyjające rozbudzeniu i rozwojowi wrodzonej twórczości muzycznej (improwizacja rytmiczna i tonalna itd.).
- d) Rozwinięcie słuchu i orientacji muzycznej na tym podłożu do tego stopnia, by uczeń swobodnie i świadomie umiał zaśpiewać to, co chce, oraz zrozumieć i zapisać to, co słyszy.
- f) Doświadczalne, słuchowe opanowanie i przyswojenie całego materiału teoretycznych studiów muzycznych (zasad muzyki, harmonii, kontrapunktu, analizy, instrumentoznawstwa)¹³.

Artykuły Szczepanowskiej są świadectwem jej ogromnej erudycji, uwzględniają też najnowsze osiągnięcia w dziedzinie psychologii dziecka,

¹¹ Tamże, s. 137.

¹² Tamże, s. 137–138.

¹³ Tamże, s. 138.

w której zdobyła ona gruntowną wiedzę m.in. dzięki bliskim kontaktom z profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego Stefanem Szumanem, mężem jej siostry. Opierając się na najnowszych osiągnięciach pedagogiki muzycznej i psychologii, Szczepanowska zwróciła uwagę na kardynalne znaczenie „zasady całości kształtu”, polegającej na wyjściu od „całości pojęcia” i stopniowej analizie jego elementów. Podkreśla też, że kształcenie muzyczne, które ma prowadzić do muzyki, musi też wyjść od muzyki. W ten sposób przeciwstawiała się rozpowszechnionemu wówczas nauczaniu wychodzącemu – zamiast od utworu – od oddzielnych elementów, które niepołączone specyficznym sensem muzycznym pozostaną dla ucznia martwym materiałem. Podstawową zasadą nauczania jest więc według Szczepanowskiej przyjęcie jako materiału nauki żywej muzyki, z jej wewnętrzną logiką i sensem muzycznym. Dlatego nie wystarczy rozwijać słuchu, który jest w stanie uchwycić jedynie fizyczne właściwości dźwięku, lecz taki słuch, który jest w stanie dostrzec logikę myśli muzycznej, znaczenie poszczególnych dźwięków w zależności od kontekstu¹⁴.

W temacie kultury muzycznej zabrał głos sam Karol Szymanowski, publikując po raz pierwszy w 1930 roku¹⁵ rozprawę pod tytułem *Wychowawcza rola kultury muzycznej* (ostatnie wydanie pochodzi z 1984 roku). W swym dziele Szymanowski zwraca między innymi uwagę na powszechność muzyki, jej siłę jednoczącą (jako uniwersalny kanał komunikacji międzyludzkiej) oraz organizującą. Twierdzi, przekonująco argumentując, że może się na niej „bezpiecznie wesprzeć system wychowania społecznego”¹⁶.

¹⁴ Szerzej zagadnienie podejmuje Dominika Barzowska w artykule *Flora Szczepanowska i jej koncepcja kształcenia słuchu muzycznego u dzieci*, zawartym w monografii *Z zagadnień wczesnej edukacji muzycznej*; red. nauk. Elżbieta Frołowicz i Alicja Kozłowska-Lewna, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, s. 159–169.

¹⁵ Istnieją rozbieżności informacyjne dotyczące pierwszego wydania rozprawy Szymanowskiego (dwie daty – 1930 i 1931). Przyjęłam datę 1930 r. zgodnie z informacją znajdującą się we wstępie publikacji Karola Szymanowskiego *Wychowawcza rola kultury muzycznej*, która ukazała się w 1984 roku. Autor *Przedmowy* – Kazimierz Żygulski – pisze: „W dorobku twórczym Karola Szymanowskiego znajduje się pozycja szczególna, jak gdyby przekraczająca krąg, w którym działał wielki Kompozytor, w rzeczywistości ściśle z nim związana, przedstawiająca bowiem jego poglądy na społeczną rolę muzyki i jej zadania wychowawcze. Można postawić pytanie, czy rozprawa na taki temat, opublikowana w 1930 roku [...]” (s. 5).

¹⁶ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s. 41.

Przedwojenne wydawnictwa periodyczne przedstawiające zagadnienia edukacji muzycznej międzywojnia to przede wszystkim czasopisma muzyczno-pedagogiczne zawierające często poza rozprawami i artykułami pisma wybitnych działaczy na polu edukacji muzycznej. Wiele istotnego materiału do określenia kontekstu badań dostarczyły przede wszystkim takie periodyki, jak „Muzyka w Szkole”, „Śpiew w Szkole”, „Śpiew i Muzyka”, a także czasopismo śpiewacze „Przegląd Muzyczny” oraz muzykologiczne „Muzyka”.

Dopełnieniem materiałów źródłowych stały się analizy opracowań statystycznych, protokołów, aktów prawnych, których teksty zaczerpnięte zostały z Dzienników Urzędowych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Przegląd literatury i badań dotyczących koncepcji edukacji muzycznej w szkołach powszechnych Drugiej Rzeczypospolitej opublikowanych po II wojnie światowej wskazuje na liczne opracowania świadczące o istocie i szerokiej perspektywie podejmowanego tematu. Wśród publikacji w pierwszej kolejności należy wymienić pięć tomów z serii „Pedagogika Muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka” pod redakcją Andrzeja Michalskiego (wydawane do tej pory w latach 2012–2016), które zatytułowane są: t. 1 – *Tożsamość pedagogiki muzyki*, t. 2 – *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, t. 3 – *Wokół podstaw teoretycznych kształcenia muzycznego*, t. 4 – *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie systemy edukacji muzyki*, t. 5 – *Pedagogika muzyki. Idealy, wartości, pragmatyka*. Treścią publikacji stały się zagadnienia związane z tradycjami edukacji muzycznej, z jej teoretycznymi podstawami, aksjologicznymi i psychologicznymi implikacjami, a także dydaktyką i ustrojem szkolnictwa powszechnego i muzycznego.

Znacząca publikacja dotycząca eksplorowanej problematyki badawczej to *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego* autorstwa Wiesławy Aleksandry Sacher (2012), w której podaje ona między innymi źródła pedagogiki muzyki i jej miejsce wśród nauk o wychowaniu, prezentuje wyniki badań nad powszechnym kształceniem muzycznym, wskazuje teoretyczne podstawy tego kształcenia.

Temat edukacji muzycznej podjęty został w *Wybranych zagadnieniach z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej* (2015) pod redakcją Macieja Kołodziejskiego i Barbary Pazur, *Standardach edukacji muzycznej z 2010 r.* (red. Andrzej Białkowski i W. A. Sacher) oraz *Współczesnych obliczach edukacji muzycznej z 2008 r.* (red. Renata Gozdecka, M. Grusiewicz). W wymienionych publikacjach autorzy podejmują refleksje naukowe nad formami edukacji

muzycznej, rolę nauczyciela, wskazują na istotę kształcenia i wychowania muzyką i do muzyki oraz jej wpływ na całościowy rozwój człowieka. Wykazują ponadto związki pomiędzy edukacją a kulturą muzyczną, co dla podejmowanych badań jest niezwykle istotne.

Literatura stanowiąca reprezentatywne i jedyne jak dotąd próby zestawiania koncepcji wychowania muzycznego, to przede wszystkim twórczość Marii Przychodzińskiej: *Dziecko i muzyka* z roku 1981, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność* z 1987 roku, a także *Wychowanie muzyczne. Idee, treści, kierunki rozwoju* z 1989 roku. Lekturą znaczącą w kontekście podejmowanych badań jest również *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia* pod redakcją Ireny Wojnar i Wiesławy Pielasińskiej z 1990 roku, w której przedstawiono podstawowe problemy wychowania estetycznego, jego dziedziny, tendencje integracyjne oraz wybrane instytucje i działania upowszechniające kulturę.

Mimo ukazujących się coraz liczniej publikacji podejmujących problematykę edukacji muzycznej w dwudziestoleciu międzywojennym wciąż pozostają luki w literaturze osadzającej problematykę w szerokim kontekście społeczno-politycznym.

Wobec tego cennym opracowaniem są publikacje Violetty Przerembskiej *Ideaty wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej* z 2008 r. oraz Violetty Rodek *Cele kształcenia w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej* (2003) (obydwie autorki eksplorują podejmowane w monografiach zagadnienia, uwzględniając szeroką perspektywę kontekstualną omawianego okresu), jak również *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej* Stanisława Michalskiego (1988), który niezwykle dokładnie analizuje zagadnienie krystalizowania się systemu edukacji w międzywojniu i wyświetla poglądy czołowych działaczy tego czasu.

Na uwagę zasługuje również monografia Ryszardy Cierzniewskiej zatytułowana *Kształtowanie umiejętności zawodowych w seminariach nauczycielskich Drugiej Rzeczypospolitej* z 2008 r. Stanowi ona kompendium wiedzy z zakresu pedeutologii czasów międzywojnia, uzupełniając tym samym obraz sylwetki nauczyciela, jego kształcenia w kierunku wielorakich kompetencji (w tym konieczności posiadania podstawowych umiejętności muzycznych), drogi zawodowej i pełnionej ówczesnie funkcji społecznej.

Jedną z form wychowania społecznego w I połowie XX wieku był śpiew. Anna Waługa w publikacji z 2012 roku zatytułowanej *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy* udowadnia, że śpiew jest naturalną potrzebą człowieka na podstawie teorii antropologii muzyki. Wskazuje również jego miejsce w edukacji od czasów zaborów

do współczesności, omawia koncepcje czołowych edukatorów-muzyków z początku XX wieku, skupiając się na twórczości węgierskiego pedagoga, kompozytora, muzyka Zoltana Kodályego. Ponadto autorka prezentuje wyniki własnych działań badawczych – projektu *Śpiewające klasy*, który w założeniu nawiązuje do programów nauczania przedmiotu śpiew w II Rzeczypospolitej. Problematykę pieśni, kultury i folkloru muzycznego podjęto w monografii wieloautorskiej *Z teorii i praktyki wychowania muzycznego* pod redakcją Heleny Danel-Bobrzyk z 1997 roku. Formę wokalną, jaką stanowi pieśń z perspektywy analitycznej, jej podstawy kształtowania się w muzyce wokalnej oraz charakterystykę gatunków pieśni opracował Józef Chomiński wraz z żoną Krystyną Wilkowską-Chomińską w trzecim tomie z serii „Formy Muzyczne” zatytułowanym *Pieśń* (1974). Szczegółowo zaś pieśnią szkolną zajęła się Irena Chyła-Szypułowa w publikacji z 1994 roku zatytułowanej *Pieśń szkolna. Jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym szkolnictwa polskiego XIX i XX wieku*. Tematykę pieśni i jej historii poruszył również Jan Prosnak w książce *Siedem wieków pieśni polskiej. Śpiewnik dla młodzieży z komentarzem historycznym* (1979), w której nawiązuje formą i treścią do śpiewników szkolnych z początku XX wieku. Również Andrzej Banach w *Lekcji z nut* (1971) oraz Bolesław Bartkowski w *Polskich śpiewach religijnych w żywej tradycji. Style i formy* (1987) podejmują refleksje dotyczące istoty, rodzajów i form pieśni między innymi w edukacji. Jan Prosnak jest też autorem cenionej wśród badaczy edukacji muzycznej *Polihymnii uczącej*. Jej podtytuł brzmi: *Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*. Badając źródła dotyczące wiedzy z obszaru edukacji muzycznej, zwraca się uwagę na wielokrotne odwołania do tej właśnie publikacji. Pomimo tego, że pochodzi z 1976 roku, pozostaje wciąż jedyną dostępną monografią przedstawiającą temat nauczania i wychowania muzycznego w ujęciu historycznym od średniowiecza do czasów Polski Ludowej. Odnaleźć w niej można kontekst społeczno-kulturowy oraz historyczny wpływający na jakość kształcenia i wychowania muzycznego. Autor wskazuje wyraźnie momenty rysującego się dualizmu powszechnej i profesjonalnej edukacji muzycznej, umieszcza również ryciny dokumentujące zajęcia muzyczne oraz wyciągi partytur.

Historyczne ujęcie tematu przedstawia publikacja *W kręgu historii wychowania* (2013) pod redakcją Hanny Markiewiczowej oraz Mirosława S. Szymańskiego *Myślenie i działanie pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. Esej społeczno-polityczny* (2016). W eksploracji powziętego tematu zasadne są też rozważania Zofii Lissy (1908–1980), muzykologa, profesora nauk humanistycznych, która w *Zarysie nauki o muzyce* z 1934 r. oraz

Podstawach estetyki muzycznej z 1953 r. podkreśla przede wszystkim społeczną funkcję muzyki. Należy uwzględnić jeszcze dzieło księdza Andrzeja Zwolińskiego *Dźwięk w relacjach społecznych* z 2004 r., w którym autor odwołując się do kultury muzycznej, podejmuje refleksje na temat związków muzyki i wychowania oraz etyki muzyki. Filozoficzne ujęcie sztuki muzycznej opisuje w Krzysztof Gucałski w książce *Znaczenie muzyki, znaczenia w muzyce* (2002).

Teorie muzyczne i ich powinowactwo filozoficzne ukazuje szeroko Enrico Fubini w *Historii estetyki muzycznej* (1997), a także Carl Dahlhaus w swojej *Estetyce muzyki* z 2007 r., którą podobnie jak publikację Fubiniego przełożył na język polski Zbigniew Skowron. Ten z kolei w swojej publikacji zatytułowanej *Myśl muzyczna Jeana-Jacques'a Rousseau* (2010) przedstawia w sposób biograficzno-problemowy źródła związków filozofa z muzyką i rozwój jego muzycznej koncepcji, wspierając swoje interpretacje licznymi cytatami dookreślającymi stanowisko Rousseau.

Źródłem inspiracji szczególnie znaczącym w opracowywaniu zagadnień odwołujących się do obecnego stanu edukacji muzycznej w Polsce stało się czasopismo muzyczno-pedagogiczne „Wychowanie Muzyczne” zawierające dyskusje środowiska pedagogów muzyki oraz artykuły obrazujące bieżący obraz polskiej kultury muzycznej.

Wyszczególnione publikacje są jedynie egzemplifikacją literatury przedmiotowej i nie wyczerpują zbioru opracowań w podejmowanym temacie. Nadal brakuje monografii zestawiającej w kontekście społeczno-politycznym zróżnicowane koncepcje edukacji muzycznej w szkołach powszechnych. Ponadto badacze pedagogiki muzyki zwracają uwagę na brak literatury opartej na analizie źródłowej, w której wskazuje się możliwe inspiracje dla współczesnych edukatorów muzyki wywiedzione z doświadczeń przeszłych pokoleń.

W tym zakresie zrealizowane przeze mnie badania wypełniają choć w części lukę i mam nadzieję, że staną się przyczynkiem do dalszych pogłębionych analiz naukowych w tym obszarze problemowym. Ze względu na swój interdyscyplinarny charakter monografia jest kierowana do pedagogów, pedagogów muzyki, edukatorów muzycznych, studentów kierunków muzyczno-pedagogicznych oraz muzykologów pragnących poszerzyć swoje przedmiotowe analizy.

Książka złożona jest z siedmiu rozdziałów. W pierwszym rozdziale, postępując drogą problemowo-chronologicznego poznania, wyświetlony został na podstawie analizy źródeł obraz epoki międzywojnia, której kontekst społeczno-polityczny, zmienność idei oraz znaczenie pierwiastka kulturowego tworzyły podstawę działań konstrukcyjnych w obszarze edukacji,

w tym edukacji muzycznej. Rozdział drugi zawiera analizy poszczególnych programów przedmiotów pozamuzycznych. Odszukanie i określenie ogólnych zasad dydaktycznych, wyznaczenie celów poszczególnych przedmiotów oraz przedstawienie ich treści umożliwiło wskazanie miejsca edukacji muzycznej, która była integralnie wpisana w ogólny system edukacji. Rozdział trzeci obrazuje programowe koncepcje edukacji muzycznej w szkołach powszechnych w Polsce w latach 1919–1939. W efekcie pracy badawczej w rozdziale czwartym zaprezentowałam jedenaście autorskich koncepcji edukacji muzycznej w ujęciu chronologicznym. Rozdział piąty obejmuje analizy wybranych podręczników metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli śpiewu, będących praktyczną egzemplifikacją założeń programowych. Analizując źródła, skupiłam się na roli i funkcji tych podręczników, strukturze, doborze i układzie treści, budowie jednostki lekcyjnej, zakresie materiału dydaktycznego oraz ich zgodności z programami nauki. Wskazałam również sposoby umuzykalniania oraz przedstawiania wiedzy o muzyce. Szósty rozdział jest poświęcony szkolnej literaturze wokalne. Źródłem analizy i wniosków są śpiewniki szkolne publikowane w latach 1919–1939, stanowiące przykłady adaptacji koncepcji oraz praktyczne ich zastosowanie. Zamykający monografię rozdział ósmy przedstawia obraz współczesnej rzeczywistości muzyczno-edukacyjnej oraz jej determinanty zarówno na podstawie literatury przedmiotu, jak i z perspektywy własnego doświadczenia zawodowego. Wskazuję w nim elementy koncepcji edukacji muzycznej z okresu Drugiej Rzeczypospolitej, mogące stanowić źródło inspiracji dla współczesnej myśli pedagogicznej muzyki.

Mając poczucie niewyczerpania tematu ze względu na brak możliwości dotarcia do wszystkich koncepcji i ich przeanalizowania, pozostawiam tym samym otwarte pole do dalszego eksplorowania tego rzadko podejmowanego w badaniach obszaru. Utrzymuję jednak przeświadczenie, że bogactwo i różnorodność typów źródeł oraz ich zawartości treściowej – słownej i muzycznej – wystarczają do nakreślenia obrazu edukacji muzycznej w dwudziestoleciu międzywojennym.

* * *

Pragnę w tym miejscu podziękować moim Rodzicom – za uwrażliwienie mnie na sztukę; Aleksandrowi – za bliskość i akceptujące towarzyszenie; Żanecie Ostrowskiej i Wojciechowi Cieciorze – za czułe prowadzenie w doświadczaniu świata muzyki; Mateuszowi Borkowskiemu – za merytoryczne wsparcie i bezgraniczną wiarę w to, że dam radę. Serdecznie dziękuję Recenzentom za uważną lekturę, trafne spostrzeżenia i życzliwe

wskazówki, które znacząco przyczyniły się do podniesienia wartości książki. Szczególną wdzięczność wyrażam Pani dr hab. Krystynie Zabawie, prof. Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie – za odkrycie we mnie potencjału badaczki, umożliwienie świadomego rozwijania warsztatu naukowego i otwarcie drzwi do świata, w którym jest miejsce na moją relację ze sztuką zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.