

Jarosław Chaciński

Etos i gra w „Ogólnym wychowaniu muzycznym” Eberharda Preussnera na tle niektórych nurtów filozoficznych i pedagogicznych

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 11, 409-432

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jarosław Chaciński

AKADEMIA POMORSKA W SŁUPSKU

ETOS I GRA W „OGÓLNYM WYCHOWANIU MUZYCZNYM” EBERHARDA PREUSSNERA NA TLE NIEKTÓRYCH NURTÓW FILOZOFICZNYCH I PEDAGOGICZNYCH

REFLEKSJE WPROWADZAJĄCE

Niemiecki pedagog muzyki Eberhard Preussner w swojej pracy „Ogólne wychowanie muzyczne”¹ (niem. *Allgemeine Musikerziehung*) zaprezentował własne rozumienie tej dziedziny, dokonując jej syntezy jako przywołanie historycznej spuścizny różnorodnych przyczynków filozoficzno-pedagogicznych poczynając od Platona (Państwo), poprzez J.J. Rousseau (Emil), W. Goethe’go (Wilhelm Meister), J. H. Pestalozzi’ego, skończywszy na wątkach powiązanych z pedagogiką reformy, względnie nurtami „Nowego Wychowania”. Ta bogata przestrzeń poznawcza, która została przetransferowana do teoretycznych podstaw pedagogiki muzyki, uczyniła możliwym zbudowanie zintegrowanego konceptu. Ważną rolę odgrywają w nim zarówno procesy historycznego rozwoju, jako konsekwencji ubogacania tej dziedziny, jak i zaistnienia sprzeczności oraz kontrastów. Przeciwwstawienie „etosu”, jako, ujmując za adornowską „Teorią estetyczną”², wydobyć „podniosłości” (Erhabenes) kreacji dzieła muzycznego stanowiącą jego podstawową cechę konstytutywną w udostępnieniu go w sferze społecznej (wykonanie dzieła) i „gry” w muzyce, będącą uosobieniem naturalnej genialności, swobody wykonawczej, ale jednocześnie nawiązującej do gadamerowskiej metafory gry, nieustannie dookreślającej się zmienności w kształtowaniu się relacji w przestrzeni pomiędzy artystą a odbiorcą, stanowi część kreacji sztuki muzycznej. Ważną pedagogiczną konsekwencją wyeksponowanego przez Preussnera symbolu „etosu” jest próba zaznaczenia

¹ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, wyd. 3, Heinrichshofen’s Verlag, Wilhelmshaven 1974.

² T.W. Adorno, *Teoria estetyczna*, tłum. L. Kasajew, [w:] S. Morawski (red.), *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?* Czytelnik, Warszawa 1987.

roli twórcy w przekazie komunikatu, jaki intencjonalnie stanowi pozamuzyczny program utworu (por. Umberto Eco – *intentio lectoris*)³. Akt ten determinuje istotę funkcji dzieła, odgrywającego rolę nośnika pamięci o dramatach ludzkiej egzystencji (por. Th.W. Adorno – *Dissonanzen*)⁴, egzemplifikowanej w wybitnych utworach muzyki współczesnej.

PRÓBA ZDEFINIOWANIA POJĘĆ „ETOS” I „GRA” W JEJ MUZYCZNYM ZORIENTOWANIU

Korzenie pojęcia „etos” odnajdujemy u Arystotelesa i jego koncepcji „Retoryki”. Filozof wyróżnia je w tym dziele, cytując za Bernadette Loacker’⁵: „obok Logosu i Patosu, jako trzy rodzaje przekonań. Etos odnosi się do przekonania moralnego, które wymaga od mówcy wiarygodności i autorytetu, patos natomiast opiera się na sile przekonywania poprzez odwołanie się do emocji, logos na prawidłowym przeprowadzeniu dowodzenia przy pomocy argumentów”⁵.

Etos stanowi dla człowieka, w kontekście przyjętej w tej rozprawie interpretacji, wyzwanie dla pedagogów wobec wartości etycznych, spośród których ważna jest także odpowiedzialność, jako główna cecha konstrukcji moralnej, oraz fundamentów życia zbiorowego, relacji pomiędzy jednostkami. W muzyce najsilniej oddziałują na słuchacza etos i patos.

Etos ujmowany w kontekście wartości, stanowiących podstawę kultury europejskiej jest częstym motywem dzieł artystycznych, w tym muzycznych. Z nimi twórca wiąże zawsze pewne, istotne dla niego fundamentalne przesłanie, misję, które przyjmuje formę symbolicznego, pozawerbalnego komunikatu. Musi być on, jakkolwiek zamknięty w dźwiękach, czytelny dla odbiorcy, wywołać w nim, oprócz przeżyć natury estetycznej określoną zmianę postrzegania wybranego skrawka rzeczywistości pozamuzycznej, który kompozytor obrał za symboliczno-duchowy motyw utworu. W tym znaczeniu dzieło artystyczne konstytuuje się również w funkcji etycznej, tzn. orientuje się na wrażliwość odbiorcy, który powinien rozumieć je nie tylko, jako kunsztowną

³ U. Eco, *Dzieło otwarte*, W.A.B., Warszawa 2008.

⁴ T.W. Adorno, *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, wyd. 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1957.

⁵ B. Loacker, *Kreativ prekär: Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus*, transkript Verlag, Bielefeld 2010, s. 28.

strukturę dźwiękową, ale także wywołać w nim zmiany oczekiwanej postawy (społecznej, religijnej, humanistycznej).

Eberhard Preussner, który pojęcie etosu sytuuje pomiędzy ideałami, uważa, że jest on podstawową cechą konstytuującą muzykę, która nadaje jej „wysoką, duchową siłę oraz czyni ją zdolną nadać całym społecznościom narodowy charakter, ukształtować je w micie i kulcie” (*Mythos und Kult*)⁶.

Spośród kompozytorów, których dzieła mają dla oddziaływania na społeczność charakter etosu, E. Preussner wyróżnia w pierwszym rzędzie J.S. Bacha dookreślając go jako „Bacha etycznego oraz Bacha ideałów”⁷. Śledząc prace muzykologiczne oraz kompozycje naśladowców tego wybitnego przedstawiciela baroku, przede wszystkim jednak klasyków i romantyków L. van Beethovena, J. Brahmsa, A. Brucknera, G. Mahlera, ale także twórców współczesnych – A. Schoenberga czy K. Pendereckiego, dość jednoznacznie Bachowi przypina się etykietę „etosu” i „patosu”. Zwykle w tych sądach odwołuje się do jego twórczości okresu lipskiego, a więc kantat, mszy i motetów. Utrwalona została zatem przez wieki pewna stała zasada klasyfikowania kompozytorów do grupy „etosu”, o ile dzieła, które należą do tej spuścizny podejmują wątki egzystencjalne, połączone ze sferą religijnego sacrum. Utwory te, najczęściej z obszaru twórczości oratoryjno-kantatowej, wyróżniają się wielkim składem wykonawczym (solistami, chórem i orkiestrą symfoniczną), zaś ich rozumienie, oprócz analizy muzykologicznej, jest z góry określone, gdyż determinuje je konwencja, ale przede wszystkim z góry zaplanowany kontekst pozamuzyczny – treść, miejsce i patos. Treść nasycona jest przekazem moralnym (etosem), który sama muzyka wzmacnia w wyrazie. Patos tworzy miejsce, w którym dzieło to jest wykonywane, ale także dopełniają go środki techniki kompozytorskiej oraz instrumentacja. Odbiór dzieła zakłada więc jednoczesną intensyfikację przeżycia estetycznego (warstwa dźwiękowa) z doświadczeniem duchowo-sakralnym (refleksja sensu).

E. Preussner w swojej rozprawie zaznacza jednak, że liniowa klasyfikacja kompozytorów na „etosowych” oraz „gry” i „błyskotliwości”, może być zabiegami zbyt upraszczającym złożoność genialnych osobowości twórczych. Komentując utwory instrumentalne Bacha – fugi, suity i sonaty, bez trudu odnajdziemy w niej „błyskotliwą wirtuozerię”, narracje dźwiękowe, których celem jest piękno autoteliczne, „same w sobie”, uwolnione od poważnych

⁶ E. Preussner, op. cit., s. 11.

⁷ Ibidem.

i często ciężkich w odbiorze kontekstów religijno-historycznych. Utwory te, mają wywoływać u odbiorcy a tym samym u wychowanka, wrażeniową przyjemność, swoisty podziw dla sztuki kompozycji i perfekcji wykonawczej⁸.

Konsekwencją „etosowego” interpretowania muzyki, które tworzy także społeczno-wspólnotowe zjawiska integracji odbiorców jest z całą pewnością szereg koncepcji muzyczno-pedagogicznych, spośród których na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci największą popularność zdobyła „Dydaktyka muzyki zorientowana na dzieło muzyczne” Michaela Alta⁹. Przewodnym motywem tej metody jest eksponowanie „odtworzenia i interpretacji dzieła artystycznego”¹⁰. Podstawową zasadą dydaktyczną zastosowaną w celu lepszego rozumienia „etosu” w dziele jest jego wykonanie przez ucznia. W działaniu tym nie dąży się do osiągnięcia „wybitnej kreacji” muzyki, ta jest przecież w powszechnej edukacji poza zasięgiem możliwych efektów kształcenia, ale zakłada się, że proces poznawczy zorientowany na dane dzieło będzie przebiegał u ucznia o wiele sprawniej, o ile wzmocni się ją poprzez praktykę¹¹. W ukazanych w ramach tej koncepcji dydaktycznej metodach pracy zawiera się połączenie dwóch tradycji pedagogicznych, z których jedna kształtuje (czasem urabia) wychowanka, druga daje możliwość samodzielnej ekspresji, przez co zbliża się do idei „Nowego Wychowania”¹².

Dookreślając muzykę funkcję „gry, lekkości” oraz „zmysłowej przyjemności” przypisuje się niektórym klasykom, głównie W.A. Mozartowi, albowiem jego kompozycje noszą charakter konstytutywnej radości, dźwięków w ruchu, które z perspektywy współczesnej psychologii oddziałują na odbiorcę odprężająco. Jednak, jak przestrzega E. Preussner, także u Mozarta nie brak etosu, ciężkich tematów jako intencji kompozytorskiej, czasem moralizujących (opera *Don Giovanni*), a kiedy indziej wręcz tragicznych, dotyczących głębi egzystencji ludzkiej, przemijalności życia (*Requiem*)¹³.

⁸ Ibidem, s. 12.

⁹ M. Alt, *Didaktik der Musik, Orientierung am Kunstwerk*, wyd. 1. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1968.

¹⁰ Niem. „Reproduktion” i „die künstlerische Werkwidergabe”, ibidem, s. 43.

¹¹ Por. *Poziomy i stopnie rozumienia dzieła muzycznego*, [w:] W. Gruhn, *Wahrnehmen und Verstehen, Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik*, wyd. II, Florian Noetzel Verlag „Heinrichshofen-Bücher”, Wilhelmshafen 2004, s. 159.

¹² J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, wyd. pol., przekł. A. Potocki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.

¹³ E. Preussner, op. cit., s. 12.

XX wiek zaznaczył się w muzyce i pedagogice muzycznej jako okres nieustannego refleksowania wartości oraz, co będzie miało znaczenie dla narracji przyjętej w tej rozprawie, nieustannego stawianiu pytania, która muzyka zasługuje na to miano. Tradycjoniści cechą wartości przypisują muzyce o wielkim znaczeniu dla kultury europejskiej, zaś proces nauczania konstruują według historycznej chronologii epok, nurtów, gatunków i pojawieniem się poszczególnych, wybitnych dzieł artystycznych.

Zwolennicy „Nowego Wychowania”, w którym edukacja muzyczna odegrała wielką rolę, gotowi są skorygować tradycyjne pojęcie wartości i przypisać ją muzyce, która jest tworzona na miarę kultury i edukacji egalitarnej, gdzie istotną rolę odgrywa spontaniczność tworzenia i kreatywność.

We współczesnym dyskursie o sztuce, w tym o muzyce, prowadzony jest nieustanny spór o wartości dzieł kompozytorskich reprezentujących etos, ale także o potrzebie intensyfikacji twórczości własnej, amatorskiej, która z wykluczenia, stygmatyzacji jej jako niewartościowej czerpie swoją siłę i poszukuje własnych odbiorców – sprzymierzeńców. Własna sztuka wyzwala się z narzuconych reguł, a nawet epatuje tym, co w konwencji jest odrzucone. Z drugiej strony atakując język muzyczny, nie atakuje człowieka i szacunku wobec niego, wręcz przeciwnie demaskuje etosy jako „zakłamanie”, które nie są w stanie służyć człowiekowi a służą jedynie sławie kompozytora, lub legitymizacji określonych ośrodków władzy. Według tak przyjętych postaw niektóre etosy, jakkolwiek formułowane z artystyczną intencją, oskarżane są o manipulację świadomościową i wykorzystywanie tego pojęcia dla swoich własnych egoistycznych, pozamuzycznych celów.

NATURALIZM J.J. ROUSSEAU I JEGO WYCHOWANIE MUZYCZNE

E. Preussner, jako zadeklarowany zwolennik idei „Nowego Wychowania”, w tym również ich obecności w wychowaniu muzycznym, wiele uwagi w swojej pracy poświęca ich historycznym źródłom, które odnajduje w najbardziej znaczącej pracy naturalizmu, a mianowicie „*Emile ou de l'éducation*” (polskie tłumaczenie *Emil czyli o wychowaniu*) J.J. Rousseau¹⁴.

Muzyka odgrywa w tym traktacie bardzo ważną rolę, zaś punktem rozważań o jej właściwości jest natura dźwięku. Rousseau, jako jeden z pierw-

¹⁴ J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, t. I–II, wyd. pol. przekł. W. Husarski, wstęp i komentarz J. Legowicz, Ossolineum, Wrocław 1955.

szych przypisuje dźwiękom natury, które są praprzyczyną muzyki, właściwość „prawdy”. W związku z tą konstatacją, jednym z najważniejszych zadań dydaktycznych, związanych z kształceniem muzycznym jest rozwój kompetencji słuchowych po to, aby wyostrzyć wrażliwość na dźwięki natury¹⁵. Przysłuchiwanie się naturze, jako najważniejszemu kryterium prawdziwości w muzyce postrzega się tutaj w opozycji do platońskiego moralizmu, który właściwości tej sztuki opiera na wyeksponowaniu fizyczno-duchowego rozwoju człowieka w oparciu o filozofię idei, oraz jej funkcjonalnym znaczeniu ujętym w mitologii i dramacie sławiącym bohaterów, herosów¹⁶. Platońska prawda w muzyce to tylko ta, która towarzyszy tym etosom, a przez to wychowuje i nadaje wartość absolutnego dobra i piękna zarazem.

Idee wychowania muzycznego Rousseau osadzają się na potrzebie kształtowania umiejętności wsłuchiwania się w naturę, która uaktywnia spontaniczną skłonność dziecka do śpiewania. W tym działaniu postulowana jest jednak zasada dydaktyczno-wychowawcza, polegająca na zupełnej swobodzie w wyborze tego, co dziecko chce śpiewać. Tak więc należy odrzucić wszystkie utwory pisane przez zawodowych kompozytorów, gdyż one ingerują w autonomiczny świat dziecka, mocno nasycony dźwiękami docierającymi do niego ze zjawisk przyrody. To właśnie te dźwięki mają służyć młodemu człowiekowi do własnych prób improwizowania wokalnych kompozycji, które Preussner określa jako „pieśni dziecięce”¹⁷.

Naturalistyczne podejście do założeń wstępnych kształcenia muzycznego, opierające się na spontanicznej, niczym nieskrępowanej twórczości dziecięcej odegrało ogromną rolę w późniejszych nurtach szkolnej edukacji muzycznej, obecnych do dzisiaj w powszechnym nauczaniu. Założenia te stały się podstawą takich koncepcji metodycznych jak: metoda Carla Orffa¹⁸, „Ruch Młodzieżowy”, edukacja muzyczna oparta na doświadczeniu i działaniu, oraz wszystkie przyczynki, które niekiedy określane są „pragmatyczno-konstruktywistycznymi”¹⁹.

¹⁵ E. Preussner, op. cit., s. 18.

¹⁶ Ibidem, s. 15.

¹⁷ Kinderlieder oder kindertümliche Lieder, ibidem, s. 19.

¹⁸ E. Preussner był założycielem Instytutu im. C. Orffa w Mozarteum w Salzburgu aktywnym propagatorem tej koncepcji, szerzej na ten temat: M. Schwarzbauer, *Eberhard Preußner und Carl Orff*, [w:] T. Hochradner, M. Schwarzbauer (red.), *Eberhard Preußner (1899–1964). Musikwissenschaftler, Musikpädagoge, Präsident*, Hollitzer, Wien 2011, s. 42–47.

¹⁹ Por. J. Chaciński, *Kulturowa tożsamość pedagogiki muzyki i jej edukacyjne kon-*

Wracając do koncepcji J.J. Rousseau i spontanicznie tworzonych piosenek dziecięcych, zauważamy pierwszą, aczkolwiek nie represyjną ani dyrektywną, ingerencję nauczyciela w spontaniczny proces kreatywności wychowanka. Nauczyciel uczy go solmizacji i pomaga w ten sposób uporządkować materiał dźwiękowy, będący podstawą dziecięcego fantazjowania, zaś piosenkom tym brakuje właściwej konstrukcji melodyczno-rytmicznej²⁰. Jednakże, pomoc dydaktyczna nauczyciela musi ustąpić naturze, ponieważ ona jest jedynym, niezastąpionym „mistrzem nauczania, a nasze zmysły są pierwszymi narzędziami rozszerzającymi nasze poznanie”²¹.

W innym miejscu pracy Rousseau, do czego nawiązuje Preussner, zaznacza się wyraźne rozróżnienie płci w uczeniu się muzyki. Towarzyszką Emila jest Sophie, delikatna i liryczna dziewczynka, której melodie są śpiewne (w języku muzycznym możemy określić je kantylenowymi), zaś taneczne ruchy – łagodne i subtelne. Inaczej muzyki uczy się Emil, jego muzyka jest bardziej dynamiczna, akcentowana, zaś on sam wykazuje naturalne skłonności do majsterkowania, „potrafi nastroić samodzielnie instrument klawiszowy, a nawet sam buduje proste instrumenty muzyczne”²². Symboliczne oznaczenie pierwiastka męskiego i żeńskiego w muzyce, zakładające skonstrastowaną dychotomię, podobnie, jak w analizowanych w niniejszej pracy idiomach wyrazowych „etos” i „gra”, jest częstą zasadą analiz teoretycznych. Liryzm i śpiewność, przypisywany jest np. utworom na głos żeński, natomiast arie bohaterkie i dramatyczne, charakteryzują głosy męskie. Także w muzyce instrumentalnej, kontrast tematyczny²³, artykulacyjny lub dynamiczny asocjowany bywa poprzez wyobrażenie różnicy płci.

Z całą pewnością więc, spontaniczne muzykowanie chłopięce oraz jego skłonności do praktycznej pracy, zaś dziewczęce do wyszywania i rękodzieła artystycznego stanie się u progu „Nowego Wychowania” podstawą operacjonalizacji kształcenia zawodowego, zaś wychowanie muzyczne od-

sekwencje – pomiędzy tradycją filozofii kultury a pragmatyzmem i konstruktywizmem, [w:] A. Michalski (red.), *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie Systemy edukacji muzycznej*, t. IV, seria *Pedagogika muzyki, Cechy – aksjologia – systematyka*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2015, s. 73–94.

²⁰ E. Preussner, op. cit., s. 21.

²¹ Ibidem, s. 20.

²² Ibidem.

²³ Kontrastowe tematy (męskie i żeńskie) zwyczajowo przypisywane były klasycznym konstrukcjom allegro sonatowego (np. w kompozycjach W.A. Mozarta).

rzuci wiedzę teoretyczną jako zbędną, względnie zredukowaną do minimum i zinstrumentalizowaną do działań, które wyeksponują doświadczenie świata zewnętrznego i komunikację wewnątrzgrupową jako podstawę konstruowania sytuacji edukacyjnej.

Ważna z punktu widzenia współczesnego wychowania muzycznego jest konstatacja Preussnera, którą wiąże z naturalizmem Rousseau, że z procesu tego, aby był skuteczny, wynikają następujące konsekwencje: „Muzyka jest pielęgnowana w atmosferze przyjemności i radości wspólnej gry dziecięcej. Przejście do pracy, także w muzyce jest nieuniknione. [...] Sukces jest jednakże o dziwo możliwy do osiągnięcia, jeśli nauczyciel nie wykazuje skłonności pedantycznych, ale jest energiczny, zorientowany na naturalność oraz pobudza fantazję i ciekawość dziecka”²⁴. Dalej Preussner odnosi się do osiągania wysokiego zaawansowania np. w grze na instrumencie, które przypisywane jest także w czasach współczesnych wysiłkowi, towarzyszącemu codziennemu ćwiczeniu na instrumencie, przez które musi przejść każdy adept sztuki muzycznej, aby osiągnąć sukces jako artysta-wykonawca. Uważa, że „technika gry powinna być ćwiczona w formie zabawy, zaś teoria jest lepiej przyswojona, kiedy wykazuje związek taką właśnie lekko traktowaną praktyką”²⁵.

Powyższe poglądy wobec uczenia się muzyki, jako odniesienie do koncepcji Rousseau, a następnie do idei „Nowego Wychowania” stoją zatem w sprzeczności w propagowanej raczej w nurtach tradycyjnych tzw. „pedagogiki wysiłku”, sprowadzającej ucznia do potrzeby wyrzeczenia się części radości swojego dzieciństwa, ponieważ wielogodzinne, indywidualne ćwiczenie na instrumencie wyklucza go z naturalnej aktywności jaką jest w tym wieku komunikacja ze środowiskiem rówieśniczym²⁶.

Rousseau jest pierwszym filozofem, który zwrócił uwagę na to, iż właśnie zajęcie się muzyką w bardzo wczesnym wieku i wypełnienie tego okresu spontanicznym muzykowaniem i dziecięcym „fantazjowaniem” pozwoli dorastającemu nastolatkowi na bardziej świadome przejście okresu dojrzewania, w którym umiejętności gry na wybranym instrumencie, zaawansowane kompetencje w zakresie komponowania i improwizowania „własnej muzyki”, umożliwią wykorzystanie tego potencjału warsztatowo-kreatyw-

²⁴ E. Preussner, op. cit., s. 22

²⁵ Ibidem.

²⁶ Por. B. Ecler, *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Śląsk, Katowice 2001.

nego na udane próby artystyczne. Nieunikniony bunt wobec estetyki świata dorosłych²⁷, charakterystyczny dla tego okresu i towarzyszący mu kryzys potrzeby wyrażania swoich wewnętrznych potrzeb duchowo-egzystencjalnych może ewoluować w stronę aktywnej działalności twórczej, która znajdując uznanie w środowisku, stabilizuje jego niepewną jeszcze osobowość, a przede wszystkim umacnia w poczuciu własnej wartości.

Preussner w analizie Rousseau, zwraca uwagę na jeszcze jedną bardzo ważną konsekwencję codziennej obecności muzyki w życiu dziecka, oraz jej zaniechaniem w późniejszym okresie. Wyraża to następującym pytaniem: „Co się stało? Czy winne temu było fałszywe wychowanie, które zdusiło kreatywne wychowanie dziecka zmuszając go do przyswojenia dużej ilości wiedzy?”²⁸.

Preussner poprzez tę refleksję, przypisuje Rousseau intuicyjną antycypację nowych trendów w edukacji, w tym wychowania estetycznego, które reprezentowali na przełomie XIX i XX w. pragmatyści z Johnem Deweyem na czele. Nastąpił odwrót od tradycyjnej dydaktyki opartej na kształceniu erudycyjnym albo chociażby studiowaniu dzieł tradycji europejskiej. Miejsce wpajania szacunku dla dziedzictwa kulturowego, które pejoratywnie określano „kulturą burżuazyjną” zajęły idee „Nowego Wychowania”, a między nimi niczym nieskrępowana, wolna od pielęgnowania konwencji tradycyjnych, spontaniczność dziecka. Komentator prac pragmatyków i konstruktywistów, w tym J. Deweya, S. Neubert pisze na ten temat następująco: „Chodzi tutaj o pole eksperymentu, uczenie się poprzez własne odkrywanie i tworzenie, spontaniczną ciekawość i zainteresowanie uczącego się”²⁹.

Wspieranie twórczości muzycznej dzieci i młodzieży, na każdym etapie edukacji stanowi zatem w tej koncepcji, nieustanne rozwijanie potencjału kreatywnego wychowanka, a przez to przywrócenie mu radości z własnej muzyki, przygotowaniem do niezbędnej w życiu współczesnym umiejętności określania i rozwiązywania problemów.

²⁷ Por. J. Chaciński, *Konflikt postaw estetycznych jako źródło oporu młodzieży*, [w:] E. Bilinska-Suchanek (red.), *Przestrzenie oporu w edukacji*, Wydawnictwo PAP, Słupsk–Toruń 2006, s. 165–173.

²⁸ E. Preussner, op. cit., s. 24

²⁹ Por. J. Chaciński, *Kulturowa tożsamość pedagogiki muzyki...*, op. cit., s. 83–84, za: S. Neubert, *Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus. Beiträge zur Kölner Dewey Forschung und zum interaktionistischen Konstruktivismus*, Münster–New York–München–Berlin 2012, s. 45.

MUZYCZNY RUCH MŁODZIEŻOWY (JUGENDBEWEGUNG) W KONTYNUACJI IDEI NATURALIZMU

Nieoczekiwane nawiązanie do idei naturalizmu, w tym do jego najbardziej typowych muzycznych reprezentacji w formie grup śpiewających (Wandervogel) pojawiły się u progu XX w. w Niemczech. „Ruch młodzieżowy” był odpowiedzią na rozczarowanie młodej generacji konsumpcjonistycznym stylem życia ich rodziców, najczęściej z kręgów mieszczańskich, a także potrzebą określenia swojej, oryginalnej identyfikacji. Nie przez przypadek rozwój ruchu młodzieżowego przypada na przełom XIX i XX w., albowiem w tym samym czasie rozkwitają idee „Nowego Wychowania”, m.in. tych wywiedzionych od pragmatystów, które dają młodzieży poczucie możliwości wpływania na swój rozwój kulturowy. Dążenia do samodzielności, dotyczą więc również, jak określa to J.H. Knolle: „wyraźnego artykułowania przez młodzież możliwości wzięcia za siebie odpowiedzialności i samokształcenia, co wiąże się z koncepcją [stworzenia – J.Ch.] nowej młodzieżowej świadomości i poczucia własnej wartości”³⁰.

Młode pokolenie potrzebuje także własnej, nowej społeczności lokalnej, która przyjmując zasady integracji pokoleniowej może wyartykułować swój sprzeciw wobec wartości skostniałej kultury mieszczańskiej, charakteryzującej się bezrefleksyjnym odtwarzaniem starych wzorów transmisji międzygeneracyjnej. Należy sądzić, że sam ruch młodzieżowy nie odwracał się całkowicie od nieuchronnego postępu technicznego cywilizacji, ale poprzez ucieczkę do natury potrzebował kompensacji tłumienia własnej energii, o które oskarżał społeczeństwo industrialne.

Kultura muzyczna młodzieży tego okresu opierała się także na zanegowaniu burżuazyjnego snobizmu, które pielęgnowało wartości sztuki wysokiej i przekazu europejskiego dziedzictwa kulturowego reprezentowanego m.in. poprzez dzieła wybitnych kompozytorów. Forma tego „pielęgnowania”³¹ była krytykowana przez uczestników ruchu, jako dyletancka, na pokaz i uzależniona od statusu materialnego. Dostęp do przedstawień operowych – np. Teatru

³⁰ J.H. Knoll, *Typisch deutsch? Die Jugendbewegung. Ein essayistischer Deutungsversuch*, [w:] J.H. Knoll, J.H. Schoeps (red.), *Typisch deutsch: Die Jugendbewegung. Beiträge zu einer Phänomengeschichte*, Opladen 1988, s. 11.

³¹ Por. L. Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1921.

Wagnerowskiego (niem. *Richard-Wagner-Festspielhaus*) w Bayreuth był ograniczony dla zamożnej publiczności, zaś typowym zachowaniem w kręgach mieszczańskich było zakupienie fortepianu dla córek, które pomimo braku talentu muzycznego i motywacji, ćwiczyły grę na tym instrumencie pod presją społeczno-kulturalną, aby móc zaprezentować swoje „umiejętności” na uroczystościach rodzinnych. Dlatego też równoległe z ruchem młodzieżowym budzą się hasła społeczne, które artykułują przedstawiciele „Pedagogiki Reformy” i politycy oświatowi (tacy jak. np. Leo Kestenberg), głoszący potrzebę równości dostępu wszystkich ludzi do muzyki, a także edukacji muzycznej³².

Muzyka, także taniec, okazały się bardzo pomocne, jako forma wspierająca spontaniczne potrzeby ruchu młodzieżowego. Najbardziej znanym odłamem ruchu młodzieżowego, realizującym swoje cele społeczno-rozwojowe było zjawisko grup „Wandervogel” (niem. wędrujący ptak). Podstawą ich działalności było stworzenie warunków dla organizowania wycieczek pieszych na łono natury, które w założeniach pierwotnych miały wdrożyć młodzież w zdrowy tryb życia i zbudować więzi koleżeńskie, jako wstępu dla odnowy społeczeństwa. W artystyczno-muzycznej działalności „wędrujące grupki młodzieżowe »Wandervogel« muzykowały i śpiewały podczas wycieczek pieszych i spotkań wieczornych przy ogniskach, dysponowały wielkim, wspólnym repertuarem złożonym z pieśni”³³.

Naturalne warunki obcowania z przyrodą wywierały także istotny wpływ na gatunek pieśni, które były wykonywane przez młodzież. Poszukując wzorów muzycznych, dla swojego muzykowania „Wandervogel” orientują się w stronę sztuki ludowej, przede wszystkim pieśni, ponieważ one zawierały pierwotny, nieskażony przez cywilizację przemysłową, aspekt kultury wiejskiej. Teksty tych utworów przedstawiały swoistą apologię przyrody i jej bogactwa form. W tych warunkach, „muzyka – cytując za M. Kruse – stanowiła idealny środek wspierania grupy koleżeńskiej, która ucieleśniała holistyczny model rozwoju młodego człowieka”³⁴.

³² Por. L. Kestenberg, *Bewegte Zeiten*, [w:] L. Kestenberg, W. Gruhn (red.), *Gesammelte Schriften*, Rombach Verlag, Freiburg i. Br., Berlin–Wien 2009, s. 297–300.

³³ K. Schreiber, *Kulturkritik in der deutschen Jugendbewegung ‚Wandervogel‘ 1896–1914*, Dissertation im Fach Allgemeine Literaturwissenschaften (Rozprawa doktorska w specjalności – ogólnoliteraturoznawstwo), Siegen 2014, <http://d-nb.info/1066911266/34> [dostęp: 9.07.2016].

³⁴ M. Kruse, *Jugendmusikbewegung*, [w:] S. Helms, R. Schneider, R. Weber (red.), *Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel 2005, s. 124.

Opierało się to na przekonaniu, że zintegrowanie zdrowego trybu życia, wędrówki pieszej wraz z towarzyszącą jej pieśnią, oraz kreowanie grupy a wraz z nią warunków dla wyzwalań pozytywnych emocji, wzajemnego wsparcia i pomocy najlepiej służą celom ruchu młodzieżowego. Muzyka tworzy porządek grupy, jej wewnętrzną niczym nie skrepowaną i spontaniczną potrzebą dyscypliny. Wykonywane pieśni mają znaczenie terapeutyczne i oczyszczające, poprzez różnorodność środków wyrazowych i odczucie walorów tekstowych wywołują przeżycia estetyczne. Jednocześnie wspólne muzykowanie jednoczy grupę, przynosi satysfakcję z wykreowania niewielkiego, aczkolwiek bardzo pożytecznego dla rozwoju artystycznego młodego człowieka zadania do wykonania.

Z czasem utwory, wykonywane w tych grupach były bardziej złożone, śpiewane na kilka głosów. Grupa „Wandervogel” sięgnęła po coraz trudniejsze utwory wokalne, przekształcała się w mały chór kameralny. Śpiewacy spontanicznie przypominali prostsze utwory dawnych mistrzów. Często były to bardziej wymagające „utwory polifoniczne, ponieważ polifonia uchodzi za technikę wpierającą tę koleżeńską grupę”³⁵. Łączenie homofonii (egzemplifikującej jednolitość i podporządkowanie) z polifonią (charakteryzującą indywidualizm w harmonii) stało się jedną z najbardziej popularnych form muzykowania, która jednoczy prostotę z wysublimowanym interpretowaniem utworów bardziej złożonych. Dyrygentem grupy zostawał zwykle jeden z jej członków, który obdarzony szczególnymi zdolnościami muzycznymi, pozwalającymi na artystyczno-wykonawczą koordynację grupy, nie wynosił się ponad pozostałych, nie budował sztucznego autorytetu, którą mogła mu dać pozycja instruktora-animatora artystycznego. Każdy z pozostałych uczestników tego muzykowania miał prawo wnieść swoje własne pomysły kreujące nowe walory wykonawcze. W tym zatem elemencie odzwierciedla się jedna z bardzo istotnych funkcji edukacyjnych „Nowego Wychowania”, które wspiera, nazywając to dzisiejszym, współczesnym językiem edukację nieformalną, czyli samokształcenie. Szczególnym walorem tej działalności było uaktywnienie spontanicznej i silnej motywacji do grupowego rozwoju muzycznego, w którym uwypuklają się zarówno potrzeby indywidualne, jak i zbiorowe.

Działalność „ruchu młodzieżowego” z jego wędrująco-śpiewającym odłamek „Wandervogel” spotkała się z szerokim rezonansem współczesnych pedagogów, którzy przesiąknięci ideami „Nowego Wychowania” starali się

³⁵ Ibidem.

z tych spontanicznych impulsów stworzyć podstawy uporządkowanej teorii z wyraźną refleksją nad kulturą tych zjawisk oraz człowiekiem, którego ona kształtowała, jak również nadać jej wymiar praktyki edukacyjnej.

Najbardziej wyrazistą postacią tego okresu, która podjęła się próby zbudowania takiego systemu w duchu nurtu „Jugendbewegung” był Fritz Jöde, hamburski nauczyciel szkoły ludowej. Punktem wyjścia jego spojrzenia na wychowanie muzyczne, jest stworzenie, cytując za K.H. Ehrenforthem „nowej kultury muzycznej, która powinna pożegnać się ze skoncentrowaną na własnym egokulturą przyjemności, a otworzyć drogi ku życiu codziennemu człowieka i odzwierciedlonemu w nim etosowi muzyki. Wspólne śpiewanie jako doświadczenie społeczne stwarza szansę przeżycia »my«”³⁶.

Fritz Jöde uwypukla więc po raz kolejny społeczną wartość muzykowania, ponad indywidualny, hedonistyczny a często nasączony egoistycznym snobizmem kontakt z muzyką, zaś motywacją utrwalania tej postawy są czynniki zgoła pozartystyczne, często osadzone na potrzeby podkreślenia swojego statusu społecznego. Wspólne muzykowanie co można odczytać z prac Jöde, „nie toruje drogi do nowej metody nauczania muzyki, ale kształtuje nowego człowieka”³⁷.

Nowy człowiek w „ruchu młodzieżowym” w przekonaniu F. Jöde kształtuje wszechstronnie swoją osobowość na sposób integralny i holistyczny, co także nawiązuje do wielkich osiągnięć „Nowego wychowania” zorientowanego na sztukę i muzykę. Praktycznym wymiarem tej koncepcji jest także „włączenie muzykowania młodzieżowego w jego naturalne środowisko życia. Muzyka i życie stają się nierozdzielne, łączą się w śpiewie, grze, tworzeniu”³⁸.

Jöde opowiadał się za swoistą totalizacją muzyki w życiu człowieka. Wyrażało się to pragnieniem, aby obejmowała ona możliwie najszerze kręgi społeczne, aby każdy niezależnie od uzdolnień wykazywał potrzebę jej czynnego uprawiania nie tylko w kręgach rodzinnych, ale przede wszystkim lokalnych. Najbardziej znaną oraz urzeczywistnioną ideą Jöde’go było zainicjowanie tzw. spotkań „Otwartych godzin śpiewu”, polegających na tym,

³⁶ K.H. Ehrenforth, *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*, Schott Musik International, Mainz 2005, s. 410.

³⁷ K.H. Ehrenforth, op. cit., s. 409; za: F. Jöde (red.), *Die Laute*, 2 Rocznik, Heft3/4, grudzień 1918/styczeń 1919; za: W. Kindt (red.), *Grundschriften der deutschen Jugendbewegung*, Düsseldorf 1963.

³⁸ M. Kruse, op. cit., s. 124.

że określonej godzinie w miejscu publicznym, np. w parku zbierał się tłum ludzi, aby dla czystej przyjemności wykonać pewną, określoną liczbę popularnych pieśni, najczęściej ludowych, ale także prostych arii z oper i operetek. Odpowiadało to pragnieniu Jöde'go, aby Niemcy „uczynić na nowo społeczeństwo śpiewającym”³⁹.

Zarówno idee „wędrujących ptaków”, jak i upowszechnianie śpiewu w szerokich warstwach społecznych oddziaływało na szkolną przestrzeń uprawiania muzyki. Oto wielki reformator kształcenia muzycznego w Niemczech okresu Republiki Weimarskiej Leo Kestenberg sugeruje, aby śpiew stał się częścią życia ucznia w szkole. Proponuje, aby swoją spontanicznością i wszechobecnością obejmował nie tylko przedmiot muzyka, ale także przenikał, jako ożywcza i energetyzująca aktywność na innych przedmiotach, podczas zabaw w drodze ze szkoły do domu⁴⁰. Najprostsza i najłatwiej dostępna forma muzykowania, jaką jest śpiew powinna wносить optymizm i radość codzienności w życie ucznia, stanowić swoiste oczyszczenie z problemów ucznia, dawać mu siłę przetrwania.

Wracając do pracy E. Preussnera warto zatrzymać się nad jego poglądami o miejscu i znaczeniu śpiewu w proponowanym zintegrowanym koncepcie kształcenia muzycznego. Z całą pewnością również u tego pedagoga dostrzegamy wyraźny wpływ „Jugendbewegung”, ponieważ poświęca on uprawianiu tej aktywności muzycznej niemal cały rozdział. Wymownym i dobitnym przekonaniem o konieczności intensyfikowania śpiewu w nauczaniu muzyki w szkole może być następujący cytat:

„Podstawą muzyki w szkole, oraz właściwym fundamentem całego życia muzycznego, jest i pozostanie śpiew. Jest to najkrótsza i najlepsza droga, aby opanować podstawy muzyki. [...] Należy uaktywnić śpiew przy pracy, zabawie i wędrowności. Jest to zadanie dla lekcji muzyki”⁴¹.

Preussner ubolewa, że młodzież kilkadziesiąt lat po epoce „Jugendbewegung” przestała właściwie śpiewać, do czego przyczyniała się w znacznym stopniu II wojna światowa, jej tragiczny wpływ na kondycję psychiczną narodu, ale także powojenne koncepcje nauczania muzyki, które wyłączały

³⁹ K.H. Ehrenforth, op. cit., s. 418.

⁴⁰ L. Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, [w:] L. Kestenberg, W. Gruhn (red.), *Gesammelte Schriften*, t. I, Rombach Verlag, Freiburg i. Br., Berlin–Wien 2009, s. 36.

⁴¹ E. Preussner, op. cit., s. 98.

śpiew z życia codziennego oraz pomijały go w realizacji przedmiotu muzyka.

Preussner w propagowaniu śpiewu w edukacji idzie nawet dalej sugerując, że „nauka śpiewu [...] jest nie tylko muzycznym problemem dzisiejszych czasów, ale także symptomem pytań o kulturę w ogóle”⁴². Powyższa opinia stanowi z całą pewnością przypomnienie idei „totalizacji śpiewu” F. Jöde’go, oraz kształtu kultury społeczeństwa w którym muzyka i śpiew odgrywa jedną z konstytutywnych ról.

THEODOR W. ADORNO I KRYTYKA JUGENDBEWEGUNG – ZARZUT MANIPULACJI I INSTRUMENTALIZACJI ŚPIEWU W SPOŁECZEŃSTWIE

Wraz z dojściem Hitlera do władzy w 1933 r. ruch „Jugendbewegung” jako spontaniczna, wyzwolona ideologicznie forma spędzania wolnego czasu, przy jednoczesnym niekontrolowanym zewnątrznie systemie edukacji nieformalnej, nie mógł być akceptowany. Młodzież została podporządkowana rygorom państwa totalitarnego, wcielona do jedynej dozwolonej prawnie organizacji w tej grupie wiekowej, a mianowicie Hitlerjugend. Wychowanie młodzieży zaczęło podlegać całkowitej cenzurze i totalnej kontroli nazistowskiego nadzoru oświatowego, a następnie nabierać zmilitaryzowaną formę oraz przekazywać m.in. treści rasistowskie, nacjonalistyczne, które wymagały bezwzględności posłuszeństwa oraz poświęcenia dla nazistowskiego państwa. Również śpiewane pieśni podlegały cenzurze, komponowane były najczęściej w rytmie marszowym⁴³, w tekście odwoływały się do umacniania woli i ducha, stanowiły nieodłączną część indoktrynacji politycznej, charakteryzującej się mobilizowaniem młodych ludzi do czekającej jej walki i pełnienia roli bezwzględnych zwycięzców.

Po II wojnie światowej temat Jugendbewegung powrócił w refleksji muzyczno-pedagogicznej na następnie stał się w formie krytycznej podstawą dla budowania nowego modelu edukacji, opartym na całkowicie odmiennych założeniach.

⁴² Ibidem.

⁴³ Por. S. Helms, *Pieśni za i przeciw przemocy – pieśni wojenne i pieśni o pokoju w wychowaniu dzieci i młodzieży w Niemczech*, [w:] J. Chaciński (red.), *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk 2007, s. 48–50.

W latach pięćdziesiątych XX-ego stulecia zostały opublikowane dwie ważne prace niemieckiego filozofa Theodora W. Adorno, a mianowicie *Tezy przeciwko muzyce muzyczno-pedagogicznej*, (niem. *Thesen gegen die musikpädagogische Musik*), a następnie *Krytyka muzykantów* (niem. *Kritik des Musikanten*)⁴⁴.

W pracach tych Adorno w sposób wyraźny poddaje ostrej krytyce ruch Jugendbewegung, zaś postawa ta wynika, jak deklaruje autor, z „jego estetycznej i społecznej ideologii”⁴⁵. Estetyczna przyczyna daje się wytłumaczyć tym, i ona jest w tej krytyce najistotniejsza, że repertuar śpiewany przez grupy „Wandervogel” oraz inne pokrewne, jest prosty, aby nie powiedzieć prymitywny i zbanalizowany. Adorno pokazuje w ten sposób, że piosenki, a nawet proste utwory chóralne z przeszłości, nie dają dość dobrej podstawy do rozwoju estetyczno-muzycznego, gdyż same w sobie nie noszą cech wartości wyższych, którym charakteryzuje się wybitne dzieło artystyczne skomponowane przez zawodowego twórcę. Rozwój muzyczny zatrzymuje się na poziomie banalnego muzykowania, dominuje w gustach młodzieży, zamiast kierować ich uwagę na muzykę bardziej złożonej w formie i dającej świadomość bogatego dziedzictwa kultury europejskiej. Przekonanie to wyraża się cytatem z pracy Adorno: „dlaczego amatorskie muzykowanie ma być ważniejsze od profesjonalizmu wykonawczego”⁴⁶.

Tym stwierdzeniem, kieruje całą edukację muzyczną w Niemczech na analizę i interpretację dzieła muzycznego, spychając na dalszy plan, lub całkowicie wykluczając praktykę muzyczną.

Adorno, formułując swoją krytykę przeciwko Jugendbewegung, wypowiada się także na temat przesadnego eksponowania wspólnoty działaniowej, zaniedbując tym samym cele wychowania estetycznego. Adorno konkluduje działalność „Wandervogel” w ten sposób: „Nurt ten przeoczył muzykę jako humanistyczny cel sam w sobie, w zamian instrumentalizuje działalność muzyczną ku celom pedagogicznym, kultycznym i wspólnoto-

⁴⁴ T.W. Adorno, *Thesen gegen die musikpädagogische Musik*, „Junge Musik” 1954, Heft 4 oraz T.W. Adorno, *Kritik des Musikanten*, [w:] *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Berlin 1956, s. 61–101.

⁴⁵ P. Uhden, *Die Einflüsse Theodor W. Adornos in der Didaktik Michael Alts*, [w:] *Schriften online: Musikpädagogik – 2*, Leipzig 2013, s. 3, http://www.qucosa.de/file-admin/data/qucosa/documents/13046/2013_Uhden_hmt-schriften-online-mp-2.pdf [dostęp: 10.07.2016].

⁴⁶ *Ibidem*, s. 75.

wym. [...] Na koniec wypełnia muzykę tym, że wykonujący ją młodzi ludzie stapiają się we wspólnotę⁴⁷.

Właśnie sformułowanie „stapiać się we wspólnotę” tak jak to czyniły grupy „Wandervogel” Adorno uważa za bardzo niebezpieczne. Z jednej strony bowiem wspólnota, szczególnie ta bezrefleksyjna (a za taką Adorno uważał ruch Jugendbewegung) niszczy rozwój jednostek, blokując nadanie jej indywidualnego rysu, upodabnia członków grupy do pozostałych. Śpiewanie w chórze nie pozwala przecież na prezentowanie indywidualnych różnic, ale nakazuje je niwelować. Tym przecież, w tej interpretacji, jest „śpiewanie jednym głosem”, w którym żaden z chórzystów nie powinien się wybijać. Ponadto Adorno wytaczając najcięższe argumenty przeciwko ruchowi młodzieżowemu, zarzuca mu uległość wobec nazizmu i łatwe zaadaptowanie tej ideologii. Repertuar pieśniarski, sławiący piękno natury i krajobrazu, celu wędrówek, bez problemu można było wymienić na pieśni hitlerowskie, gdyż w swej prostej konstrukcji muzyczno-rytmicznej, upodabniały się do pieśni ludowych. Podatność Jugendbewegung na instrumentalizację i manipulację ideologiczną, dało dla Adorno pretekst, aby krytykę tego ruchu przenieść na całe muzykowanie wokalne i nauczanie pieśni w szkole. Oddziaływanie Adorno było w tej kwestii rzeczywiście tak silne, że na pewien okres czasu młodzież niemiecka przestała w ogóle śpiewać, gdyż aktywność była „podejrzana ideologicznie”.

Dochodzimy zatem do pojęcia, które stanowi motto jednej z zacytowanych tu prac Adorno, a zatem do „muzyki muzyczno-pedagogicznej” (niem. *die musikpädagogische Musik*). W tej pozornej tautologii językowej Adorno rozumie przestrzeń muzyczną, repertuar i formy jakie należy stosować w edukacji muzycznej, w przekonaniu, że zawarty jest w niej rozwojowy potencjał. Jeśli więc pieśń zawiera w sobie, jak chce Adorno wyobrażenie „fałszywej wspólnoty” oraz „redukcję dydaktyczną⁴⁸”, poprzez sprowadzenie muzyki do banału, potrzebna jest więc alternatywa, która otworzy drogę do pełniejszego rozumienia przez dzieci i młodzież tej sztuki. Cytując za Adorno, jest ona wyraźnie określona:

Celem pedagogiki muzycznej jest rozwijanie zdolności muzycznych ucznia, aby byli w stanie nauczyć się rozumieć język muzyki i znaczą-

⁴⁷ T.W. Adorno, *Kritik des Musikanten*, op. cit., s. 56.

⁴⁸ H. Antholz, *Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?*, [w:] G. Kleinen (red.), *Musik und Kind. Musikpädagogische Forschung*, t. 5, Laaber 1984, s. 27.

ce dzieła, aby mogli te interpretować te dzieła w takim stopniu, jak jest to potrzebne dla ich rozumienia, aby rozróżniali jakości i poziom wykonania, [...] aby odbierali duchowy przekaz właściwy dla dzieła artystycznego⁴⁹.

Adorno nadaje więc znaczenie percepcji, wrażliwości słuchowej, ocenie jakości materiału dźwiękowego, a następnie rozumieniu całego dzieła, jego sensu, przekazu i kompozytorskiej intencji. Zrozumienie muzyki, właściwie poprzez bierne jej słuchanie stanowi punkt wyjścia całej edukacji. Dopiero potem uczeń wgłębia się w zapis nutowy utworu, próbując wykonać go, nawet na cztery ręce z nauczycielem lub zaawansowanym w grze kolegą⁵⁰. Nie chodzi tu bynajmniej o koncertowe wykonanie takiego utworu, ale czynność ta służy przede wszystkim celom dydaktycznym, z których najważniejsze jest poznanie utworu zarówno w szczegółach mikroformy, jak i ujęciu w skali makro, przedstawienie utworu jako określonego modelu i przebiegu jego narracji muzycznej.

Powstało także pytanie: Jakie utwory ze względu na walory estetyczne, powinny stać się podstawą uczniowskiego słuchania muzyki? Odpowiedź jest zaskakująca. Należy w dydaktyce muzyki preferować głównie utwory współczesne, ponieważ ich dysonansowa struktura dźwiękowa, najlepiej oddaje rzeczywistość. W wypowiedzi tej odbieramy jakieś paralele z naturalizmem J.J. Rousseau, który przecież także głosił wsłuchiwanie się w naturę jako źródła muzycznych kompozycji. O ile jednak Rousseau, żyjąc w XVIII w., w epoce oświecenia w kulturze i filozofii oraz początkach epoki klasycznej, nie mógł sobie wyobrazić utworu opartego wyłącznie na dysonansach, tak dla Adorna dzieła takie są percepcyjną oczywistością. Temu rozumowaniu trudno odmówić logiki, ale jakże wyobrazić sobie możliwość realizacji takiego nauczania. Jak tłumaczy poglądy Adorno K.H. Ehrenforth, „muzyka współczesna [...] odzwierciedla [...] rzeczywistość wyobcowania człowieka wśród środowiska akustyczne charakteryzujące się twardością”⁵¹.

Utwory muzyki współczesnej, również te, które były tworzone w czasach, kiedy żył Adorno, przesyczone są odgłosami zewnętrznej rzeczywistości, które można symbolicznie interpretować jak egzystencję ludzką

⁴⁹ W. Adorno, *Zur Musikpädagogik*, [w:] *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Gesammelte Schriften*, t. 14, Frankfurt am Main 1957, s. 108.

⁵⁰ Ibidem, s. 111.

⁵¹ K.H. Ehrenforth, op. cit., s. 485.

przepełnioną dramatem, często tragizmem. Szorstkość wszystkich tych utworów zinstrumentowanych na różne obsady wykonawcze są bliskie autentycznemu tłu akustycznemu, w jakim człowiek obecnie żyje. Muzyka powinna budzić w człowieku humanistyczne postawy, „solidarność wobec cierpiącego człowieka”.⁵² Muzyka współczesna, szczególnie tworzona w kierunku „Drugiej Szkoły Wiedeńskiej” zawiera liczne przekazy, które ujęte w integralnej całości dźwięku, słowa i symbolu mogą nie tylko dać młodemu człowiekowi szansę rozwoju jego wrażliwości estetycznej, ale także wychowują go w duchu wrażliwości na drugiego człowieka.

Większość prac analizujących koncepcję „pedagogiki muzyki” Th.W. Adorno, opartej w głównej mierze na słuchaniu bardzo trudnej dźwiękowo i depresyjnej w odbiorze muzyki współczesnej, krytycznie odnosi się do niej. Najpoważniejszym zarzutem jest odebranie nauczaniu muzyki możliwości rozwijania się przez śpiew, tworzenia aktywnych grup koleżeńskich, które muzykując tworzą podstawy rówieśniczej komunikacji. Przede wszystkim jednak wspólne wykonywanie pieśni i utworów chóralnych, opartych na prostych strukturach muzycznych i energetyzujących rytmach, wywołują u wychowanków pozytywne emocje, rozbudzają w sposób czynny wrażliwość na dźwięk i intonację, oddziałują terapeutycznie. Pomimo rozwoju profesjonalnej muzyki współczesnej opartej na atonalności i dysonansach dźwiękowych, proste piosenki, z harmonicznym akompaniamentem, często opartym na budowie okresowej i skali ludowej są ulubionym repertuarem wykorzystywanym podczas nauki muzyki w szkole. Słuchanie muzyki współczesnej wymaga znacznego zaawansowania w wykształceniu muzycznym, a tego szkoła powszechna nie jest w stanie zapewnić. Nauka muzyki dawnych mistrzów minionych epok ciągle należy do pielęgnowanego kanonu sztuki europejskiej, a ten niezmiennie formułowany jest, jako jeden z najważniejszych celów wielu systemów edukacji muzycznej na świecie.

W konkluzji analizy koncepcji Adorna należy powrócić do E. Preussnera i jego dylematu, oparcia edukacji muzycznej na „grze” i „etosie”. W rozdziale zatytułowanym „Elementarność”, Preussner określa własną perspektywę tego, co stanowi dla niego punkt wyjścia dla zadań kształcenia muzycznego. Należało się spodziewać, że Preussner, jako blisko współpracownik Leo Kestenberga, nawiąże do idei „Nowego Wychowania”, ponieważ na samym wstępie rozdziału zauważa, że „obszar elementarnego wychowania jest opa-

⁵² Ibidem.

nowany przez grę (zabawę) i ćwiczenie”⁵³. Zaprezentowana postawa pedagogiczna, należy do liberalnych, odcina się zdecydowanie od Adorna, ale nie rezygnuje z organizacji procesu dydaktycznego, opartego na znacznym udziale edukacji nieformalnej (samokształcenia) ucznia. Czytając dalej fragment o elementarnych formach i treściach uczenia się muzyki natrafiamy na wyraźne nawiązanie do gadamerowskiej metafory gry⁵⁴: „W grze (zabawie) uczniowie są gotowi, przyjmując wyraźnie oznaczone reguły i podążać za nimi. Mogą oddawać się grze, tak długo, aż nie ogarnie ich zmęczenie”⁵⁵.

Jednakże Preussner nie konstruuje procesu uczenia się, w którym sama gra (zabawa) mogłaby zapewnić ostateczne osiągnięcie celu. Przekonuje, że „ćwiczenie jest niezbędnym warunkiem uczenia się muzyki, [...] lecz nie może stracić z horyzontu widzenia elementu gry, które pomogą przełamywać schematy, uwalniać kreatywność dziecka [...] improwizacja jest nie tylko podstawą gry, ale także ćwiczenia”⁵⁶.

Powyższe spostrzeżenia można by z dzisiejszej perspektywy określić jako kompromis pomiędzy tzw. „pedagogiką zabawy”⁵⁷ i „pedagogiką wysiłku”⁵⁸, zaś w analizowanym tytułowym założeniu, jako próba zestrojenia ze sobą w jednym procesie uczenia się elementów gry i etosu, poddania refleksji dylematu, czy osiągnięcie efektów w muzyce to skutek podtrzymania motywacji opartej na pozytywnych emocjach, czy kształtowania w sobie determinacje pokonywania trudności poprzez wysiłek, wymagający wielogodzinnego ćwiczenia. Nie ulega wątpliwości, że uwypuklając grę i ćwiczenie, Preussner dołącza do przeciwników Adorno, gdyż kształt edukacji muzycznej w jego przekonaniu powinien oprzeć się na czynnej aktywności, zaś w drugiej kolejności uzupełniony zostaje o refleksję nad dziełem muzycznym, jako jego biernym, nasyconym bogatymi kontekstami humanistyczno-kulturowego, odbiorem.

⁵³ E. Preussner, op. cit., s. 68.

⁵⁴ H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra symbol i święto*, wyd. pol. tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993.

⁵⁵ E. Preussner, op. cit., s. 68.

⁵⁶ Ibidem, s. 69.

⁵⁷ Por. B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy: zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, Impuls, Kraków 2009

⁵⁸ B. Ecler, *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Śląsk, Katowice 2001.

LITERATURA

- Adorno T.W., *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, wyd. 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1956.
- Adorno T.W., *Kritik des Musikanten*, [w:] *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, wyd. 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1956.
- Adorno T.W., *Teoria estetyczna*, tłum. L. Kasajew, [w:] S. Morawski (red.), *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, Czytelnik, Warszawa 1987.
- Adorno T.W., *Thesen gegen die musikpädagogische Musik*, „Junge Musik“ 1954, Heft 4.
- Adorno T.W., *Zur Musikpädagogik*, [w:] *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Gesammelte Schriften*, t. 14, Frankfurt am Main 1957.
- Alt M., *Didaktik der Musik, Orientierung am Kunstwerk*, wyd. 1. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1968.
- Antholz H., *Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?*, [w:] G. Kleinen (red.), *Musik und Kind. Musikpädagogische Forschung*, t. 5, Laaber 1984.
- Chaciński J., *Kulturowa tożsamość pedagogiki muzyki i jej edukacyjne konsekwencje – pomiędzy tradycją filozofii kultury a pragmatyzmem i konstruktywizmem*, [w:] A. Michalski (red.), *Ontologia pedagogiki muzyki. Europejskie Systemy edukacji muzycznej*, t. IV, seria *Pedagogika muzyki, Cechy – aksjologia – systematyka*, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2015.
- Chaciński J., *Konflikt postaw estetycznych jako źródło oporu młodzieży*, [w:] E. Bilinska-Suchanek (red.), *Przestrzenie oporu w edukacji*, Wydawnictwo PAP, Słupsk–Toruń 2006.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, wyd. pol. przekł. A. Potocki, Zakład Narodowy im Ossolińskich, Wrocław 1975.
- Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie zabawy: zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym*, Impuls, Kraków 2009.
- Eco U., *Dzieło otwarte*, W.A.B., Warszawa 2008.
- Ehrenforth K.H., *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen*, Schott Musik International, Mainz 2005.
- Ecler B., *Rodzinne wychowanie do wysiłku*, Śląsk, Katowice 2001.
- Gadamer H.-G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra symbol i święto*, wyd. pol. tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Gruhn W., *Wahrnehmen und Verstehen, Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik*, wyd. II, Florian Noetzel Verlag „Heinrichshofen-Bücher“, Wilhelmshafen 2004.

- Helms S., *Pieśni za i przeciw przemocy – pieśni wojenne i pieśni o pokoju w wychowaniu dzieci i młodzieży w Niemczech*, [w:] J. Chaciński (red.), *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk 2007.
- Jöde F. (red.), *Die Laute*, 2 Rocznik, zesz. 3–4, grudzień 1918–styczeń 1919.
- Kindt W., (red.), *Grundschriften der deutschen Jugendbewegung*, Eugen Diederichs Verlag Düsseldorf 1963.
- Knoll J.H., *Typisch deutsch? Die Jugendbewegung. Ein essayistischer Deutungsversuch*, [w:] J.H. Knoll (red.), *Typisch deutsch: Die Jugendbewegung. Beiträge zu einer Phänomengeschichte*, Schoeps, Opladen 1988.
- Kestenberg L., *Bewegte Zeiten*, [w:] L. Kestenberg, W. Gruhn (red.), *Gesammelte Schriften*, Rombach Verlag, Freiburg i. Br., Berlin–Wien 2009.
- Kestenberg L., *Musikerziehung und Musikpflege*, [w:] L. Kestenberg, W. Gruhn (red.), *Gesammelte Schriften*, t. I, Rombach Verlag, Freiburg i. Br., Berlin–Wien 2009.
- Kestenberg L., *Musikerziehung und Musikpflege*, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1921.
- Kruse M., *Jugendmusikbewegung*, [w:] S. Helms, R. Schneider, R. Weber (red.), *Lexikon der Musikpädagogik*, Gustav Bosse Verlag, Kassel 2005.
- Loacker B., *kreativ prekär: Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus*, transkript Verlag, Bielefeld 2010.
- Neubert J.S., *Studien zu Kultur und Erziehung im Pragmatismus und Konstruktivismus. Beiträge zur Kölner Dewey Forschung und zum interaktionistischen Konstruktivismus*, Waxmann, Münster–New York–München–Berlin 2012.
- Preussner E., *Allgemeine Musikerziehung*, wyd. 3, Heinrichshofen's Verlag, Wilhelmshaven 1974.
- Rousseau J.J., *Emil czyli o wychowaniu*, t. I–II, wyd. pol. przekł. W. Husarski, wstęp i komentarz J. Legowicz, Ossolineum, Wrocław 1955.
- Schwarzbauer M., *Eberhard Preußner und Carl Orff*, [w:] T. Hochradner, M. Schwarzbauer (red.), *Eberhard Preußner (1899–1964). Musikwissenschaftler, Musikpädagoge, Präsident*, Hollitzer, Wien 2011.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Schreiber K., *Kulturkritik in der deutschen Jugendbewegung, 'Wandervogel' 1896–1914*, Dissertation im Fach Allgemeine Literaturwissenschaften (Rozprawadoktorska w specjalności – ogólneliteraturoznawstwo), Siegen 2014, <http://d-nb.info/1066911266/34> [dostęp: 9.07.2016].

Uhden P., *Die Einflüsse Theodor W. Adornos in der Didaktik Michael Alts*, [w:] *Schriften online: Musikpädagogik – 2*, Leipzig 2013, http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/13046/2013_Uhden_hmt-schriften-online-mp-2.pdf [dostęp: 10.07.16].

STRESZCZENIE

Niemiecki pedagog Eberhard Preussner eksponuje pojęcia „etosu“ i „gra“ w muzyce, uznając je za jedno z najważniejszych określeń służących do interpretacji cech konstytutywnych dzieła muzycznego i jego wykonywania. Pojęcia te mają także wielkie znaczenie w wyznaczaniu kierunków edukacji muzycznej i jednocześnie integralnego kształtowania osobowości człowieka przez muzykę. Dla Preussnera „etos“ odgrywa podstawową rolę w refleksowaniu duchowych wartości muzyki, nadaje im trwałe znaczenie dla rozumienia egzystencji człowieka wyrażonej symbolicznie w znaczących w europejskiej kulturze kanonicznych dziełach artystycznych. Przeciwwstawieniem „etosu“ jest „gra“, która wyzwała się z potrzeby kontekstowego, poważnego rozumienia muzyki, zaś jej podstawowym zadaniem jest dawać radość muzykowania, tworzyć walory komunikacji wewnątrzgrupowej, aktywizować młodzież w stronę działań zmierzających do spontanicznego tworzenia muzyki i improwizowania.

W rozprawie omówiono więc kilka muzyczno-pedagogicznych nurtów odnoszących się do szeroko rozumianego wychowania i kształcenia. Te historyczne już kierunki edukacji muzycznej: kształcenie w duchu naturalizmu J.J. Rousseau, tworzenie muzykujących grup wędrujących jako przykład wychowania przez pieśń i poczucie przynależności grupowej oraz refleksyjna, eksponująca słuchanie muzyki współczesnej metoda kształtowania człowieka wywarły wielki wpływ na aktualne rozumienie tej dziedziny w wielu krajach Europy oraz w USA. Dzisiejsze systemy edukacji muzycznej są swoistym kompromisem zaprezentowanych przyczynków, ponieważ dominuje w nich świadomość, że żadne z nich nie może funkcjonować samodzielnie, a jest zobligowane do łączenia w mniej lub bardziej zintegrowanych konceptach różne, często wykluczające się elementy, ale wnoszące w kształtowanie człowieka w oparciu o sztukę muzyczną ważny wkład.

Słowa kluczowe: etos, gra, J.J. Rousseau, naturalizm, Jugendbewegung, Wandervogel, śpiew, wychowanie muzyczne, historia pedagogiki muzyki, muzyka współczesna, T.W. Adorno, słuchanie muzyki, Nowe wychowanie.

ETHOS AND PLAY IN EBERHARD PRESUSSNER'S "GENERAL MUSIC EDUCATION" ON THE BACKGROUND OF SOME PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL TRENDS

SUMMARY

Eberhard Preussner, a German educationalist, emphasizes the "ethos" and "play" concepts in music, regarding them as one of the most important definitions used to interpret constitutive features of a music work and its performance. The definitions are also of great significance in determining the music education trends and, at the same time, integral shaping of a human personality through the music. For Preussner "ethos" plays the basic role in reflecting spiritual values of music, gives them permanent significance in understanding human existence symbolically expressed in canonical artistic works meaningful in the European culture. The opposition of "ethos" is "play" triggering from the need of a contextual, serious understanding of music, while its main role is to give happiness from performing the music, create inter-group communication virtues, stimulate teenagers towards activities meant for spontaneous music creation and improvising.

Thus several music and pedagogic trends referring to widely understood education and development have been discussed in the study. These already historical music education trends: education in the atmosphere of J.J. Rousseau's naturalism, forming music performing travelling groups, as an example of education through song and group affinity, as well as reflective method of human shaping, exposing listening to the contemporary music, have had a great impact on the current perception of this discipline in many European countries and the USA. Contemporary music education systems are a peculiar compromise of the presented contributions since the prevailing feeling is the awareness that none of them may function separately, but is obliged to combine, in more or less integrated concepts, elements that are quite often contradicting yet having a great contribution to human shaping based on the art of music.

Key words: ethos, play, J.J. Rousseau, naturalism, Jugendbewegung, Wandervogel, singing, music education, history of music education, contemporary music, T.W. Adorno, listening to music, progressive education.