

Violetta Przeremska

Muzyka w szkole Polski międzywojennej - implikacje kultury ludowej, narodowej i uniwersalnej

Ars inter Culturas nr 2, 11-22

2013

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.

Violetta Przeremska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina
Warszawa

MUZYKA W SZKOLE POLSKI MIĘDZYWOJENNEJ – IMPLIKACJE KULTURY LUDOWEJ, NARODOWEJ I UNIWERSALNEJ

Słowa kluczowe: *edukacja kulturalna, szkoła muzyczna, nauczanie muzyki, historia edukacji muzycznej, muzyka w okresie międzywojennym w Polsce (1918-1939)*

Odrodzenie w 1918 roku w pełni suwerennego państwa polskiego przyniosło duże ożywienie we wszystkich dziedzinach życia. Polska powrócić miała do Europy nie tylko na niwie politycznej, ale też cywilizacyjnej i kulturalnej. W ówczesnych rozważaniach z zakresu filozofii kultury dostrzec można pogląd przypisujący właśnie kulturze to, że naród przetrwał; wyrażano jednocześnie przekonanie, że nadal stanowi ona narzędzie przekształcające Polskę w naród nowoczesny¹.

Zmieniona sytuacja polityczna, społeczna i ekonomiczna Polski wymagała odrodzenia i umocnienia więzi narodowej, integracji społeczeństwa polskiego. Oficjalnie usankcjonowane przez państwo od roku 1918 wychowanie narodowe (później, w latach 30., transformujące się na model wychowania obywatelsko-państwowego) było głównym kierunkiem pracy ówczesnej szkoły. W hierarchii celów kształcenia jednym z nadrzędnych stała się kultura narodowa, zaś szkoła jednym z głównych obszarów kształtowania postaw narodotwórczych. Poprzez nią starano się budować i utrwalać poczucie jedności narodu przez blisko sto pięćdziesiąt lat podzielonego na trzy części i podawanego wpływom trzech obcych kultur.

Kultura narodowa miała również stanowić podłoże wprowadzenia młodego pokolenia w europejskie i światowe dziedzictwo kulturowe. Dążono więc, by kształcenie młodzieży realizować równolegle w kilku dziedzinach kultury – w kierunku kultury narodowej, społecznej, indywidualnej, ale też kultury uniwersalnej, ogólnoludzkiej.

Reformy oświatowe przeprowadzane w okresie międzywojennym w Polsce (podobnie jak w tym czasie niemal we wszystkich krajach europejskich), nowe koncepcje w zakresie wychowania i nauczania – rodzime oraz asymilowane z obszaru myśli i doświadczeń pedagogicznych innych krajów², w istotny sposób wpłynęły na przeobrażenia programowe w naszym szkolnictwie.

¹ B. Truchlińska, *Antropologia i aksjologia kultury. Koncepcje podmiotu kultury i hierarchie wartości w polskiej myśli filozoficzno-społecznej 1918-1939*, Lublin 1998, s. 54-60.

² Por. L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*, Warszawa 1996.

Polska ludowa kultura muzyczna jako nośnik wartości narodowych

W pierwszych latach niepodległości nowe programy nauczania silnie łączono z hasłem unarodowienia szkolnictwa i związania go z potrzebami odradzającego się państwa. Dotyczyło to większości nauczanych przedmiotów, w tym śpiewu i muzyki, realizowanych w edukacji powszechnej. Wychowanie muzyczne zyskało mocne oparcie w ideach kultury narodowej, co utwierdziło pozycję przedmiotu i rozwinęło aspiracje jego propagatorów. Już w programie dla szkoły powszechnej z roku 1920 jednym z wyraźnie uwidoczniionych celów nauczania był ten związany z ideą wychowania narodowego, tj. „rozbudzenie zamiłowania do śpiewu i muzyki w ogóle, w szczególności do pieśni ojczystej, a przez to budzenie uczuć narodowych”.

Bardzo ważne miejsce polskiej tradycyjnej muzyki ludowej w repertuarze ówczesnej szkoły ogólnokształcącej również związane było z postrzeganiem tego rodzaju muzyki jako wyznacznika odmienności etnicznej, źródła odnowy i integralnego składnika kultury muzycznej narodu. W projektach i programach nauczania oraz w coraz liczniej powstających śpiewnikach szkolnych szczególnie uwydatniano gatunek pieśni ludowej³. Właśnie pieśń, jej rozliczne odmiany, jak również jej wykonawstwo (najczęściej w formie śpiewu zespołowego, np. w chórze szkolnym) były jednymi z głównych zakładanych celów działań dydaktyczno-wychowawczych w zakresie muzyki. Wielu pedagogów przykładało specjalną wagę do tego typu działań, wśród nich Stanisław Kazuro, Karol Hławiczka, Tadeusz Mayzner czy Bronisław Rutkowski. Również w ówczesnej publicystyce muzycznej, już na początku lat 20., często nawoływano do szerzenia zamiłowania do rodzimej muzyki ludowej i tworzenia „specjalnych śpiewników ludowych przeznaczonych do celów pedagogicznych”⁴.

Charakterystyczne, iż np. w wyżej wspomnianym, oficjalnym programie szkolnym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z roku 1920 obserwujemy jeszcze dość swobodne podejście do autentycznego materiału ludowego (przejawiające się m.in. w akceptowaniu różnorakich pod względem wartości artystycznej stylizacji, opracowań czy przeróbek lub też wprowadzaniu melodii popularnych, zaledwie nawiązujących do wzorów ludowych⁵), co na swój sposób odzwierciedlało różne rozumienie tak powszechnie wówczas stosowanego w literaturze pojęcia „ludowości” i jej wielorakich aspektów. Nieprzykładanie należytej wagi do ukazania ludowego źródła w jego oryginalnej postaci w pewnym stopniu wynikało – jak zauważa Piotr Dahlig – z dość dobrze jeszcze zachowanych w tym okresie w Polsce tradycji muzycznych i żywego

³ Por. I. Szypułowa, *Pieśń szkolna – jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym szkolnictwa polskiego XIX i XX wieku*, Kielce 1994. Zob. też: P. Dahlig, *Pieśń ludowa w praktyce społecznej okresu międzywojennego w Polsce*, „Polski Rocznik Muzykologiczny” 2011.

⁴ M. Toepfer, *Pieśń ludowa*, „Muzyka i Śpiew” 1920, nr 12, s. 2.

⁵ Praktyki te piętnowano jeszcze w latach 30. ubiegłego wieku: „Fabrykacja taka odbywa się bez żadnych skrupułów w sposób nader prosty: bierze się upatrzoną pieśń ludową, wyzuwa się ją bez ceremonii z jej oryginalnego tekstu, który w danym wypadku się nie nadaje, następnie przyszywa się nowy »pedagogiczny« tekst i falfyfiakat z pozostawioną marką »pieśni ludowej« jest gotowy. W ten sposób przeraźliwie upstrzono piękną niwę pieśni ludowej, strojąc ją w różne sztuczne i bezduszne kwiatki. [...] W danym wypadku zachodzi fakt wdzierania się i mącenia tego [naturalnego życia pieśni] przez niepowołanych intruzów spoza ludu, fakt po prostu rabunku z racji uprawiania jakiejś sztuki stosowanej, czego usprawiedliwić nie mogą żadne, choćby najwyższe, pedagogiczne cele”. S. Rączka, *Pieśń ludowa w szkole*, „Muzyka w Szkole” 1933, nr 7, s. 150.

repertuaru w obiegu naturalnym⁶. Należy też pamiętać, że folklor traktowano w owym czasie jako wartość ogólnonarodową, narodowotwórczą, nie wnikając jeszcze dostatecznie w różnicowania regionalne muzyki ludowej (poza nielicznymi większymi regionami) i jej swoistości, np. wykonawcze.

Niektórzy ówczesni pedagodzy i badacze zabiegali jednak i postulowali, by w szkolnej nauce pieśni ludowej, jak też w opracowywaniu nowych śpiewników szkolnych sięgano do dawniejszych, tradycyjnych polskich wydawnictw jako cennych źródeł i tworzone na ich podstawie wielogłosowe (np. 2-, 3-głosowe, przeznaczone dla chórów szkolnych) wersje. Wskazywano tu najczęściej powszechnie znany i bogaty zbiór Oskara Kolberga (*Lud*), zbiory Gustawa Gizewiusza, Józefa Konopki czy Ludwika Zejsznera. Istotnym impulsem dla pedagogów były też publikowane coraz częściej w tym okresie prace o charakterze etnomuzykologicznym, zwłaszcza Adolfa Chybińskiego – autora pierwszych w Polsce opracowań naukowych w tej dziedzinie. Jego artykuły, ogłaszane m.in. na łamach pism pedagogiczno-muzycznych, poruszały problem konieczności szerzenia wiedzy o zasobach polskiej tradycji muzycznej, o jej regionalno-narodowych właściwościach, apelowały o większe zaangażowanie nauczycieli i młodzieży w prace zbierackie (np. w formie bezpośrednich penetracji terenowych) polskiego folkloru muzycznego, o wydawanie większej liczby wartościowych śpiewników z zapisami i wykorzystaniem autentycznych wersji melodii ludowych⁷. Można w tym miejscu przypomnieć, iż w następnych latach znacznym zbliżeniem do wzoru takiego śpiewnika stał się np. *Solfeż polski* Karola Hławiczki. Pedagog ten, jak stwierdza P. Dahlig, „wykonał najbardziej »zgrzebną« i fundamentalną pracę w dziedzinie asymilacji idiomu ludowego w praktyce szkolnej”⁸. Sam Hławiczka, walcząc o należne miejsce rodzimej muzyki ludowej w repertuarze szkolnym, pisał: „polskie dziecko powinno być kształcone na polskiej pieśni. W krynicy polskiej melodyki pieśni ludowej, tańca polskiego i twórczości polskiej, winno ono czerpać przy kształtowaniu swego smaku, swych upodobań, swych uczuć!”⁹.

Inspirującymi dla pedagogów pozycjami z zakresu literatury tego przedmiotu były z pewnością prace Jana Bystronia – znakomitego etnologa i historyka kultury, czy też wspomnianego wyżej Stanisława Kazury¹⁰. Ten ostatni, głosząc postulaty związane z krzewieniem, popularyzacją i promocją w społeczeństwie kultury ludowej, mocno łączył je z ideą waloryzowania, kultywowania tejże kultury, a także z potrzebą dążenia do demokratyzacji kultury w ogóle.

Na przełomie lat 20. i 30. pojawiło się wiele nowych projektów programów szkolnych, w których często zwracano uwagę na „potrzebę stosowania piękna w pieśni, jako też repertuaru wyłącznie polskiego”¹¹. Szkolna reforma programowa z roku 1932 w znacz-

⁶ P. Dahlig, *Tradycje muzyczne a ich przemiany. Między kulturą ludową, popularną i elitarną Polski międzywojennej*, Warszawa 1998, s. 169.

⁷ Por. np.: A. Chybiński, *O organizację pracy nad melodiami ludowymi*, „Lud” 1922, t. 21.

⁸ P. Dahlig, *Tradycje muzyczne...*, s. 189.

⁹ K. Hławiczka, *Nasz szkolny repertuar chóralny*, „Muzyka w Szkole” 1931/32, nr 1, s. 2.

¹⁰ J. Bystron, *Artyzm pieśni ludowej*, Poznań-Warszawa 1922; S. Kazuro, *Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej*, Warszawa 1925.

¹¹ Np. *Projekt programu nauki śpiewu w siedmio-oddziałowych publicznych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego*, Warszawa 1929, cyt. za: „Muzyka w Szkole” 1929, nr 8/9, s. 118.

nej mierze nawiązywała już do szeroko propagowanych idei regionalizmu¹². Ruch regionalistyczny jako świadome pogłębianie więzi kulturalno-społecznych w ramach ogólnej wspólnoty narodowej stawał się wówczas istotnym etapem wychowawczym między świadomością lokalną a ogólnopolską. W praktyce szkolnej wiązało się to z ożywieniem zainteresowania tradycyjną kulturą ludową właśnie w aspekcie regionalnym (co w tych czasach stanowiło też pewną alternatywę dla rozprzestrzeniającego się z ogromną siłą przemysłu rozrywkowego, kultury masowej, niezwyklej ekspansji międzynarodowych popularnych stylów muzycznych).

Ten widoczny wzrost roli polskich pieśni tradycyjnych w ówczesnym szkolnym repertuarze z lat 30. uzasadniano tym, że „dzięki śpiewaniu pieśni ludowych różnych regionów uzyskują dzieci wszechstronny obraz Polski w pieśni, z całym bogactwem jej różnorodnych właściwości muzycznych i gwarowych. Na tym tle winno wystąpić większe nasilenie pieśni najbliższego środowiska regionalnego dzieci celem związania ich z muzyką ludową własnego regionu”¹³. Nie pomijał tego zagadnienia w swej *Dydaktyce muzyki* Tadeusz Mayzner:

Regionalizm, prąd lat ostatnich, ożywił w licznych krajach Europy wiele dziedzin życia kulturalnego. Wydobył niewątpliwe, zapomniane lub nieznanne wartości kulturalne, a nawet pobudził nowe siły twórcze. W nauczaniu szkolnym w Polsce musiała się przejawić troska o kulturę rodzimą i zachowanie w niej cech charakterystycznych dla poszczególnych krain Rzeczypospolitej¹⁴.

Zatem ów ścisły związek ludowości z regionalizmem miał „wypromować wyższą formę tutejszości, uświadomić i dowartościować znaczenie utrzymywania i rozwijania lokalnych swoistości”¹⁵. Własna kultura regionalna i silna z nią identyfikacja postrzegane były więc jako nośnik istotnych wartości narodowych i wychowawczych. W poczuciu regionalnego zakorzenienia dostrzegano jeden z najważniejszych atrybutów suwerenności narodu i państwa. Miało ono oczywiście też kształtować świadomość patriotyczną wychowanków.

Należy odnotować, że w nowych programach nauczania przedmiotu „śpiew i muzyka” (zwłaszcza w szkołach powszechnych) oraz przewodnikach metodycznych i śpiewnikach z większym niż dotychczas pietyzmem odwoływano się do dawniejszych zbiorów autentycznych regionalnych pieśni ludowych (np. Wacława z Oleska czy K.W. Wójcickiego). Sięgano też do zbiorów wydanych współcześnie (ks. W. Skierkowskiego, Z. Madejskiego, S. Rączki, W. Rzepeckiego i in.). Często rekomendowane były także dla szkół kolejne numery *Biblioteczki pieśni regionalnych* redagowanych przez Karola Hławiczkę. W procesie szkolnej edukacji muzycznej zwracano większą niż dotychczas uwagę na artystyczne inspiracje oryginalnym pieśniowym materiałem ludowym (jak np. pieśni kurpiowskie K. Szymanowskiego, melodie z różnych regionów S. Wiechowicza czy opracowania pieśni kaszubskich Ł. Kamińskiego).

Przypomnijmy, iż w tych właśnie latach duży oddźwięk, także w środowisku pedagogów muzycznych, znalazła rozprawka Karola Szymanowskiego *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*. W swej walce o przekształcanie polskiej rzeczywi-

¹² Por. P. Dahlig, *Uwagi o regionalizmie muzycznym w szkolnictwie polskim okresu międzywojennego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 5.

¹³ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia (projekt)*. Śpiew. MWRiOP, Lwów 1933, s. 13.

¹⁴ T. Mayzner, *Dydaktyka muzyki*. Odbitka z *Encyklopedii wychowania*, Warszawa 1936, s. 25.

¹⁵ P. Dahlig, *Tradycje muzyczne...*, s. 180.

stości muzycznej zauważał i rozważał braki i niedostatki w dziedzinie umuzykalnienia polskiego społeczeństwa. Jego niski poziom, jak podkreślał, obniża pośrednio poziom całej kultury narodowej. Kompozytor sugerował, iż właśnie odpowiednio realizowana powszechna edukacja muzyczna mogłaby te braki choć w pewnym stopniu wyrównać:

Przed wszystkim więc idzie tu o ustalenie jak najszerzej ujętych podstaw całej mej ideologii muzycznej, o znalezienie istotnego punktu oparcia, tej tajemniczej sfery, w której sztuka – w danym razie muzyka – jest organicznie związana z życiem całego narodu, społeczeństwa, a nie tylko poszczególnych klas czy jednostek. Pragnąłbym wykazać przede wszystkim, iż indywidualna twórczość artysty nabiera istotnie wysokiego lotu, odbiwszy się poprzednio od tej jedynej pewnej odskoczni, jaką jest społeczna kultura artystyczna¹⁶.

W dalszej części swych rozważań Szymanowski ukazywał związek łączący „najdoskonalszą w autonomicznym swym ustroju komórkę, jaką jest muzyka we współczesnej duchowej kulturze z całym organizmem, czyli narodem ujętym w formy państwowości”¹⁷.

W okresie tym zaznaczano, że szkoła ogólnokształcąca ma dać młodzieży pewien stopień kultury muzycznej w myśl tzw. ogólnej osi programowej w nauczaniu „Polska i jej kultura”. W zakresie celów wychowania na pierwszym miejscu stawiano kształtowanie poczucia narodowego, społecznego i moralnego, pogłębianie patriotyzmu, „budzenie woli obywatelskiej” oraz „świadomej miłości języka ojczystego i rzeczy ojczystych”. Tak więc, jak głosiły ówczesne programy, szkoła – zwłaszcza stopnia licealnego – miała opierać się przede wszystkim na kulturze Polski jako na dziedzinie tworzenia „własnych wartości promieniujących w ludzkość” i samoistnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich. Na podstawie tych właśnie dóbr kulturalnych zadaniem szkoły miało być świadome i celowe wychowanie młodzieży do życia społecznego i obywatelskiego, jak też „wpływanie na rozwój uczuć społecznych”¹⁸.

Jak widać, istotny tu był kontekst wychowania państwowego. Podkreślano wagę uświadomienia wychowankom wspólnoty obyczajów, obrzędu, kultury duchowej i materialnej w różnych regionach kraju. Sądono, iż taki program pozwoli zniwelować pojęcie separatyzmu dzielnicowego i w konkluzji wyłoni i utrwali w świadomości wychowanków konieczność współpracy wszystkich regionów. Uważano też, że ciągle przenikanie kultury różnych etnicznie, a nawet narodowo, grup regionalnych na obszarze państwa stać się winno czynnikiem państwowo-wychowawczym, wręcz – na głębszym poziomie – państwowotwórczym.

Polska twórczość artystyczna inspirowana ludowością i jej ranga w szkolnej edukacji muzycznej

Głośne i nierzadko ostre ówczesne polemiki na temat kultury i muzyki narodowej, rozgrywające się w środowisku kompozytorów, muzykologów i krytyków muzycz-

¹⁶ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Warszawa 1984, s. 11 (pierwodruk: „Pamiętnik Warszawski” 1930, nr 8).

¹⁷ Tamże, s. 41.

¹⁸ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Śpiew i muzyka. (Przedmiot nadobowiązkowy. Projekt)*. MWRiOP, Lwów 1937.

nych¹⁹, dotyczyły w głównej mierze określenia jej kategorii, charakteru i funkcji w społeczeństwie. Niejednokrotnie reprezentowano w tej materii postawy radykalne²⁰. W owe dyskusje włączali się z równie wielkim zaangażowaniem pedagogzy muzyczni.

W silnie eksponowanym w szkolnej nauce muzyki nurcie narodowym starano się koncentrować także na polskiej artystycznej twórczości muzycznej. Główną perspektywą było uchwycenie w teźże twórczości i zaprezentowanie wychowankom cech muzyczno-stylistycznych najlepiej oddających jej rodzimy charakter. Miał temu służyć zarówno repertuar historyczny, jak i współczesny. Odwołując się do wyżej wspomnianych, podejmowanych ówczesnie, prób definiujących kategorię narodowości w muzyce, do żywych dyskusji dotyczących autentyczności wyrazu narodowego w polskiej muzyce, a nawet apeli o walkę o polską muzykę narodową, przyjmowano właśnie kryterium narodowe jako dominujący argument w doborze treści repertuarowych dla szkoły. Poszukując w określonych dziełach z różnych epok elementów narodowych, uwypuklano pierwiastki polskiej tradycyjnej muzyki oraz szczególne właściwości mogące świadczyć o ich polskim wyrazie. Sięgano więc do dzieł z kręgu staropolskiej kultury muzycznej (np. z okresu renesansu – do utworów wokalnych M. Gomółki, Wacława z Szamotuł – z intencją ich upowszechnienia w chórach szkolnych, także do coraz liczniej odkrywanych przez polskich muzykologów dzieł polskich kompozytorów okresu baroku). Z epok późniejszych jako reprezentatywny gatunek muzyki narodowej przedstawiano wychowankom polską operę (M. Kamińskiego, J. Stefaniego, J. Elsnera, K. Kurpińskiego). Włączając oczywiście w stosunkowo już dużym zakresie do treści programowych dzieła Fryderyka Chopina, uwydatniano (zwłaszcza we wczesnym okresie kształtowania się programów szkolnych) właśnie głównie perspektywę wymiaru narodowego oraz ważną inspiratorską rolę tego kompozytora w tworzeniu się polskiej szkoły narodowej w muzyce. Jako kwintesencję nurtu narodowego, nawiązującego do ludowych tradycji, postrzegano mazurki Chopina. One też często – obok polonezów – uwypuklane bywały w treściach nauczania, jakkolwiek zauważano i akcentowano, że i w innych, nieinspirowanych tańcami ludowymi, chopinowskich kompozycjach „idea narodowa przemówiła z niezmierną potęgą”²¹. Dbano o to, by wychowankowie dostrzegali i uświadamiali sobie, zwłaszcza na przykładzie twórczości Chopina, przenikanie się dwóch wymiarów: „narodowe – uniwersalne”. Liczne ówczesne wypowiedzi na ten temat, zarówno pedagogów, muzykologów, jak i publicz-

¹⁹ Zob. R. Ciesielski, *Refleksja estetyczna w polskiej krytyce muzycznej Dwudziestolecia międzywojennego*, Poznań 2005.

²⁰ Na przykład L. Różycki apelował o wzmocnienie „kierunku polskiego” w muzyce, podkreślając, że ruch ten ma ogromne znaczenie, wyraża bowiem walkę o narodową, polską niepodległość duchową. Nawoływał jednocześnie do przeciwstawienia się dominującej w kulturze muzycznej kraju idei międzynarodowości i kosmopolityzmowi, ograniczenia dopływu muzyki obcej tylko do arcydzieł muzyki klasycznej, nieakceptowania supremacji obcej sztuki współczesnej, która – jak uważał – tworzy atmosferę zamieszania pojęć i charakter „międzynarodowego jarmarku muzycznego”. L. Różycki, *O polską muzykę*, „Muzyka i Śpiew” 1925, lipiec, nr 52. Z kolei J. Pulikowski zapewniał: „Kompozytor, który czuje wstręt do międzynarodowej, wielkomięjskiej, szablonowej »sztuki«, który raczej pragnie zachować mocną i zdecydowaną podstawę narodową, który chce więc tworzyć zachowując ciągłość swego odziedziczonego narodowego uzdolnienia – znajdzie w muzycznym folklorze źródło wiadomości o muzycznych właściwościach, zdolnościach i charakterystyce swego, a także innych ludów”. J. Pulikowski, *Muzykologia – L’art pour l’art?* „Muzyka Polska” 1934, z. III, s. 203-204.

²¹ S. Niewiadomski, *Z duszy narodu. Fryderyk Szopen*, „Gazeta Muzyczna” 1919, nr 8.

stów muzycznych, można by uzupełnić myślą współczesnego nam muzykologa Mieczysława Tomaszewskiego:

Chopin wpisał się organicznie w dzieje muzyki polskiej. Na pozór paradoksalnie – autentyzmem, siłą i pełnią wyrazu narodowego swej twórczości – zapewnił jej walor uniwersalny. [...] Odkrył dla muzyki wysokiej – zwanej artystyczną – tworzywo ludowe we wszystkich jego aspektach: tonalnym, meliczno-rytmicznym, choreicznym i kompozycyjnym. Traktując je nie jako wzięty z zewnątrz „materiał”, lecz jako przeżyty wewnętrznie, integralny element własnego *matrimonium* – uzyskał dla sztuki własnej i europejskiej nowy wymiar²².

Wizja muzyki rodzimej, kultywującej tradycje narodowe, a przejawiającej się w dziełach operowych i twórczości pieśniarskiej Stanisława Moniuszki, była także głównym motywem zainteresowania tym twórcą wśród pedagogów muzycznych w Polsce międzywojennej. Wiele jego dzieł, powszechnie traktowanych jako symbol narodowej muzyki, weszło w tym okresie do kanonu licznych, w tym szkolnych, śpiewników i podręczników. Można uznać, że utwory te w szybkim czasie stały się powszechną własnością narodową. W praktyce szkolnej starano się przybliżyć również wybrane, a więc zdecydowanie polskie w swym wyrazie, czyli o „profilu ludowym”, dzieła Władysława Żeleńskiego, Zygmunta Noskowskiego, Henryka Wieniawskiego, Mieczysława Karłowicza czy Ignacego Jana Paderewskiego. Dążono w tym przypadku zarówno do zapoznawania młodzieży z literaturą muzyczną w jej oryginalnym kształcie, jak i prób wprowadzania pewnych jej wątków (np. w postaci łatwiejszych opracowań czy wybranych fragmentów) do szkolnej muzycznej praktyki²³.

Coraz chętniej wprowadzając do treści nauczania poszczególne dzieła kompozytorów tworzących w nowszych czasach (określanych wówczas jako modernistów), zwracano szczególną uwagę również na obecność w ich twórczości pierwiastka narodowego, na stopień asymilacji ludowości w ich warsztacie kompozytorskim. W tych współczesnych już kompozycjach także dopatrywano się tożsamościowych funkcji narodowości. Prezentowano stosunkowo często utwory (głównie te, mieszczące się właśnie w nurcie folklorystyczno-narodowym) Ludomira Różyckiego, Grzegorza Fitelberga, Apolinarego Szeluty, Waława Lachmana, Michała Kondrackiego, Jana Maklakiewicza. Przede wszystkim jednak (choć nie zawsze jeszcze wystarczająco) eksponowano twórczość Karola Szymanowskiego, rozwijającego, jak wiemy, pierwiastki narodowe w duchu już na wskroś modernistycznej estetyki, prawdziwie nowoczesnej muzyki, doganiającej resztę muzycznej Europy. W ówczesnych dyskusjach zaczęło pojawiać się nawet pojęcie „*nowoczesny styl narodowy*, odnoszone do wyobrażenia muzyki jednocześnie narodowej i *europejskiej*, tj. związanej z głównym nurtem twórczości muzycznej”²⁴.

²² M. Tomaszewski, *Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans*, Poznań 1998, s. 801-802.

²³ Por. np.: J. Hadyńska, *Zestawienie utworów polskich kompozytorów na zespoły orkiestralne*, „Muzyka w Szkole” 1929, nr 1 i nast.; B. Śmidowicz, *Wykaz utworów polskich na orkiestrę salonową*, „Muzyka w Szkole” 1929, nr 11; tegoż, *Spis utworów polskich autorów na orkiestrę dętą*, „Muzyka w Szkole” 1931, nr 1.

²⁴ A. Jarzębska, *Spór o piękno muzyki. Wprowadzenie do kultury muzycznej XX wieku*, Wrocław 2004, s. 120.

Pieśń narodowa i jej funkcje w wychowaniu młodzieży

Jak wyżej nadmieniono, konieczność rozwoju wychowanków w dziedzinie kultury narodowej jako jedna z naczelných idei polskiej szkoły (zwłaszcza w latach 20.) implikowała w zakresie edukacji muzycznej określony rodzaj repertuaru. Niezwykle ważną rolę, m.in. jako środek wychowania społecznego i patriotycznego oraz kształtowania świadomości narodowej młodego pokolenia, odgrywała tu także pieśń narodowa. Jak wiemy, w szkole okresu międzywojennego kultywowano zwłaszcza śpiew zbiorowy²⁵, a w licznych śpiewnikach znaczną część repertuaru stanowiły właśnie pieśni o wybitnie narodowym charakterze. Jedną z czołowych pozycji wśród ówczesnych wydawnictw tego typu zajmował *Polski śpiewnik szkolny* Piotra Maszyńskiego, w którym ten znakomity pedagog i chórmistrz niejako łączył ideały artystyczne z patriotycznymi. W szerokim obiegu szkolnym były też zbiory pieśni opracowane przez Feliksa Nowowiejskiego (np. *Zjednoczona Polska*), Tadeusza Joteykę, Feliksa Konopaska czy Felicjana Szopskiego. Nie ulega wątpliwości, iż szczególną uwagę zwracano na aspekt wychowawczy tychże pieśni, aspekt, który – jak ujmował to Stanisław Lempicki – „mierza bezpośrednio do wychowywania nowego Polaka, do zaszczepienia mu właściwości ztraconych lub nowych”²⁶. W ówczesnych szkolnych śpiewnikach pojawiały się utwory upamiętniające ważne dla narodu wydarzenia: *Mazurek Dąbrowskiego Jeszcze Polska nie zginęła*²⁷, *Hymn do miłości Ojczyzny* czy *Witaj majowa jutrzeńko*. Nieodłączną częścią śpiewnika narodowego były *Warszawianka*, *Rota*, *Marsz Polonii*, *Ostatni mazur*, *Polonez Kościuszki* czy *Marsz strzelców*. Wykonywano wiele pieśni wojskowych, żołnierskich, ułańskich, związanych z historią Polski, z XIX-wiecznymi powstaniem, z walką o niepodległość. W pewnym sensie oddzielny, a jednocześnie bardzo wzbogacający hymnikę narodową dział stanowiły pieśni patriotyczno-religijne. Szczególnie celebrowano pieśń *Boże, coś Polskę* (znaną ówczesnie w wielu wariantach i parafrazach), a także elegijny *Chorał: Z dymem pożarów*. Repertuar narodowy w dużym stopniu dopełniany był również przez popularne pieśni legionowe: sztandarowy *Marsz Pierwszej Brygady* oraz takie utwory, jak *Pierwsza kadrowa*, *Rozmaryn*, *Wojenka*, *Maszerują strzelcy* i inne. Warto na marginesie zauważyć, iż w okresie tym, poza specjalnymi zbiorami nutowymi (zawierającymi pieśni w wersji oryginalnej i w opracowaniach), pojawiło się także sporo studiów teoretycznych dotyczących polskich pieśni narodowych (np. artykułów na ten temat ogłaszanych m.in. w czasopismach muzyczno-pedagogicznych).

Narodowy repertuar muzyczny, szeroko w szkole popularyzowany, w znacznej mierze wspierał pracę wychowawczo-ideologiczną²⁸, zwłaszcza w zakresie lansowa-

²⁵ Na przykład Józef Reiss, uzasadniając potrzebę kultywowania w szkole śpiewu zbiorowego, twierdził, iż budzi on w młodych ludziach poszanowanie dla wartości społecznych i dzięki temu nauka muzyki staje się dla nich „szkołą obywatelską”. J. Reiss, *O nauczaniu muzyki*, „Śpiew w Szkole” 1934/35, nr 5, s. 86.

²⁶ S. Lempicki, *Polska pieśń narodowa jako czynnik wychowawczy*, „Kultura i Wychowanie” 1939, nr 2, s. 169.

²⁷ Przypomnijmy, iż wybór *Mazurka* jako oficjalnego polskiego hymnu narodowego poprzedzony był już wcześniejszym wprowadzeniem go do szkół, zaś samo jego zwycięstwo jako tegoż hymnu ogłoszono w okólniku Ministerstwa WRiOP z 15 X 1926 r.

²⁸ Szerzej na temat ówczesnej ideologii wychowawczej w zakresie kształcenia muzycznego młodzieży: V. Przeremska, *Ideały wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008.

nego w latach 30. wychowania obywatelsko-państwowego. Uznając szczególną misję i niepodważalne wartości tegoż repertuaru, łączono go z ważnymi zadaniami pedagogicznymi. Zaznaczano, iż zawarte w tym pewnego rodzaju już kanonie i szeroko upowszechniane pieśni nie tylko sprzyjają zachowaniu ciągłości narodowych tradycji, ale też wychowują i formują – jak to czasem określano – „człowieka polskiego” i obywatela Polski.

Od wartości narodowych do uniwersalnych w kształtowaniu kultury muzycznej młodego pokolenia

Żywo rozwijająca się w okresie międzywojennym w Polsce pedagogika kultury (czasem nazywana też pedagogiką humanistyczną) wysuwała tezę przyjmującą kształcenie osobowości i sfery duchowej człowieka poprzez dobra kultury i ich wartości. Ogólnie zakładano, iż młody człowiek, stykający się z wytworami kultury, które są nosicielami wartości duchowych, uczy się rozumieć i przeżywać zawarte w nich głębsze sensy. W wielu pracach teoretycznych rzeczników pedagogiki kultury szczególne miejsce zajmowało rozważanie jej aspektów aksjologicznych. W tym kontekście często pojęciem podstawowym dla polskich zwolenników tego kierunku stało się pojęcie narodu, jego losów wyznaczonych przez historię i współczesność, pojęcie kultury narodowej²⁹.

Niektórzy z pedagogów tej dyscypliny poszukiwali jednak głębszego jej wymiaru. Zwłaszcza Sergiusz Hessen podkreślał, iż kultura jest urzeczywistnieniem w wytworach ludzkich wartości absolutnych, „ważnych bezwarunkowo”, a w procesie wychowania należy dążyć do stanu, w którym jednostka jest zdolna do twórczego manifestowania się w kulturze. To rozumowanie Hessena miało za podstawę naukę o treści i znaczeniu wartości kulturalnych, do których wdrożenie jest zadaniem wychowania.

Nieco inaczej pojmował kulturę Bogdan Suchodolski, nie zawężając jej do wartości absolutnych i przykładając dużą wagę do jej aspektów społecznych. Mocno akcentował rolę twórczego uczestnictwa w życiu kulturalnym, przyjęcia postawy aktywnej, a sam proces upowszechniania sztuki uzależniał od obecności i dostępności jej dzieł w życiu człowieka oraz od właściwie realizowanego kształcenia w tej dziedzinie. Podkreślając silny związek kultury i sztuki z życiem, mówił o potrzebie rozbudzenia w młodych ludziach skłonności do zainteresowania sztuką. Uważał, że główne kierunki ówczesnych przemian cywilizacyjnych wymagają „nowego człowieka” i że należy przygotować ludzi do życia w warunkach, w których wciąż wzrastać będzie współzależność wszystkich krajów i kontynentów, wzajemne przenikanie się wielu kultur. Był zdania, że należy przewycięzać tradycyjne myślenie kategoriami narodowymi.

W dziedzinie szkolnego wychowania muzycznego już w latach 20. głębiej zaczęto interesować się i doceniać problematykę przygotowania młodzieży do aktywnego, twórczego uczestnictwa w kulturze muzycznej, do odbioru sztuki, muzyki, do rozwijania zdolności percepcyjnych³⁰. Uwidaczniały się tu wpływy szeroko wówczas rozpo-

²⁹ Zob. np.: A. Pękala, *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001.

³⁰ Tenże, *Ciągłość i zmiana w wychowaniu muzycznym jako proces historyczny na przykładzie XX stulecia*, Częstochowa 2009.

wszechnionego w całej Europie „Nowego Wychowania” i propagowanej przez ten ruch edukacji estetycznej dzieci i młodzieży. Już w opublikowanym w 1920 roku programie muzyki dla szkoły powszechnej wśród celów kształcenia wymieniono m.in. „rozbudzenie i rozwinięcie wrażliwości na piękno muzyczne”³¹. Natomiast w ogólnym programie dla szkoły średniej zaznaczono, że trzeba zwrócić się „od utylitaryzmu językowego ku temu, co kształci, rozwija, pogłębia rzeczywiście, ku temu, co jest istotnym humanizmem: ku przejawom ducha ludzkiego w literaturze, sztuce, ustroju państwowym i społecznym, w ich dziejowym rozwoju. Szkoła wprowadzić ma ucznia w świat myśli, uczuć, piękna”³².

W latach następnych, zwłaszcza po wspomnianej już wyżej reformie szkolnej z 1932 roku i zmodyfikowaniu programów nauczania, m.in. muzyki, kładziono jeszcze większy nacisk na kwestie estetyczne. Widoczne to było nawet w odniesieniu do nauki śpiewu, która przede wszystkim w szkole powszechnej miała stanowić podstawę wychowania muzycznego. Postawienie na pierwszym miejscu – jako jednego z celów nauki śpiewu – wrażliwości na piękno muzyczne i rozbudzania zamięłowania do pieśni świadczyło o nowym charakterze pracy szkolnej, w dużo większym niż niegdyś stopniu zbliżającym się do problematyki wychowania estetycznego. W okresie tym podkreślano, że nauczyciele pracują ze świadomością głębszej „ideologii zagadnienia umuzykalnienia młodzieży i nie zadowolają się zwykłą odtwórczością, lecz dążą do nastawienia wysoce artystycznego”.

Uwidaczniało się zrozumienie budzenia i rozwijania w młodzieży potrzeby obcowania z muzyką stojącą na wysokim poziomie artystycznym, obcowania niezbędnego do stymulowania przeżyć estetycznych, interpretowanych najczęściej właśnie jako odczuwanie piękna i poruszających sferę emocjonalną młodych ludzi. Karol Hławiczka konstatował:

Powinniśmy młodzieży dawać wyłącznie utwory najlepsze, ze stanowiska artystycznego pełnowartościowe. [...] Istnieje jednak jeszcze przebogate źródło utworów, z którego nasza szkoła dotąd nie czerpała, a bez którego nie można mówić o muzyce w szerszym tego słowa znaczeniu – wielka literatura muzyczna świata. Uważam, że jesteśmy obecnie już w tym punkcie, że możemy śmiało, bez utraty swej własnej jaźni muzycznej – sięgnąć do wielkiej literatury muzycznej Palestriny, Bacha, Haendla, Beethovena, Mozarta, Glucka i innych. O ile czerpanie z utworów mniejszych autorów obcych uważać należy za niewłaściwe, bo można je zastąpić swoimi, o tyle utworów wielkiej literatury w żaden sposób zastąpić się nie da. [...] Jak damy pojęcie głębokości, wzniosłości, natchnienia i piękna muzyki, jeżeli młodzieży nie wprowadzimy przynajmniej w przedsionek świątyni, w której się ona rozlega. Młodzież powinna poznać różne style muzyczne, by nabrać smaku dla dobrej muzyki i zdobyć kilka „wyrażeń”, potrzebnych do zrozumienia wielkiej muzyki³³.

Tendencje te przejawiały się także we włączeniu do programów szkolnych tzw. nauki słuchania muzyki, realizowanej najczęściej w postaci szkolnych i pozaszkolnych

³¹ *Program nauki w szkołach powszechnych 7-klasowych*. MWRiOP, Warszawa 1920.

³² *Program naukowy szkoły średniej. Projekt wypracowany przez Sekcję Szkolnictwa Średniego*. MWRiOP, Warszawa 1919, s. 44.

³³ K. Hławiczka, *Nasz szkolny repertuar...*, s. 2-3.

audycji muzycznych³⁴. W całym okresie międzywojennym poszukiwano w tym zakresie i proponowano wiele nowych koncepcji. W procesie poznawania przez młodzież cennych dzieł literatury muzycznej dopatrywano się nie tylko możliwości poszerzenia wiedzy muzycznej, ale przede wszystkim pogłębienia estetycznej wrażliwości.

Ogromnie zasłużył się na tym polu Tadeusz Joteyko, który ten rodzaj nauczania muzyki postrzegał w kontekście „umuzycznienia intelektualno-estetycznego”. Joteyko podkreślał, że wprowadzanie młodych ludzi w dziedzinę muzyki jako czynnika kultury ogólnej musi znaleźć się w zakresie powszechnego nauczania, a więc odbywać się głównie za pośrednictwem szkoły ogólnokształcącej. Przykładając dużą wagę do systematycznego (a jednocześnie uwzględniającego rozwojowe fazy muzykalności) przekazywania młodzieży treści z dziedziny historii muzyki i form muzycznych, opartego na bogatym repertuarze dzieł od średniowiecza do czasów współczesnych (a więc nie tylko na dominującym dotąd w szkole repertuarze klasyczo-romantycznym), zaznaczał, iż musi to być powiązane z przekazywaniem wiedzy o ogólnej kulturze i cywilizacji narodów. Uważał, że dopiero na wyższym etapie kształcenia (etapie gimnazjum) winno się bardziej wgłębiać w estetyczną stronę muzyki, jej style i reprezentatywne dla poszczególnych epok i twórców arcydzieła muzyczne. Według Joteyki wnikliwe, analityczne słuchanie muzyki może ułatwić jej zrozumienie, zbliżenie się do „poznania istotnego piękna tej sztuki”. Kładł zatem nacisk na rozwijanie umiejętności odbiorczych. Zalecał również przybliżanie młodzieży podstaw estetyki muzyki, filozofii sztuki, specyficznego charakteru wybranych sztuk pięknych. Sądził, iż w ten sposób szkoła może właściwie przygotować młodzież „na wykształconych miłośników – słuchaczy dobrej muzyki”. W swych *Materialach do audycji muzycznych* z 1929 roku Joteyko dał liczne przykłady literatury muzycznej i cenne wskazówki metodyczne, które mogły służyć – jak sam to określił – „zbliżeniu młodzieży z arcydziełami sztuki muzycznej”.

Również *Lekcje słuchania muzyki* Stefana Wysockiego stanowiły niezwykle cenną pozycję w tym zakresie, a oryginalność zawartych w niej koncepcji polegała na takim kształceniu i rozwijaniu umiejętności słuchania muzyki, by być zdolnym ją odbierać na różnym stopniu jej struktury muzycznej, wymagającym odpowiednio pogłębionej percepcji. Wysocki przykładał wagę do analizy poznawanych utworów, wgłębiania się w problemy stylistyki muzycznej, ewolucji formy, funkcji formotwórczych poszczególnych elementów muzycznych, rozwijania przewodniej myśli muzycznej, rodzaju faktury itp. Zabiegał o rozwijanie w młodych ludziach zdolności percepcji muzyki w jej warstwie brzmieniowej, formalno-stylistycznej i znaczeniowej. Kierował uwagę wychowanków na jakości wyrazowe muzyki, głębię muzycznej wypowiedzi, w końcu – kontemplację wartości dzieła muzycznego. Zaznaczając, że analiza dzieła nie jest niezbędnym czynnikiem przeżycia muzycznego, Wysocki dodawał, że „skądinąd wszakże trzeba pamiętać, że rozszerzona przez analizę wiedza może ogromnie wysubtelnić wrażliwość na piękno muzyczne, odczuwane podczas bezpośredniego słuchania”³⁵. Opinię tę podzielało wielu ówczesnych pedagogów, m.in. Jerzy Gaché, sugestywnie przekonując czytelników „Muzyki w Szkole”:

³⁴ Trzeba wspomnieć, że niepoślednią rolę wspomagającą tę formę wychowania muzycznego młodzieży odgrywało działające od 1925 r. Polskie Radio (emitujące audycje muzyczne dla szkół różnego stopnia), filharmoniczne koncerty szkolne czy docierająca do szkół w najdalszych zakątkach kraju akcja koncertowa Organizacji Ruchu Muzycznego (ORMUZ).

³⁵ S. Wysocki, *Lekcje słuchania muzyki*, Warszawa 1927, s. 26.

A właśnie o to chodzi, żeby prace prowadzone w kierunku rozbudzenia instynktu, udoskonalenia wrażliwości słuchowej i rytmicznej, słowem tej muzykalności, której przejawy materialne mają swoje fizjologiczne przyczyny, łączyły się bezpośrednio z intelektualnym uświadomieniem tych wszystkich zjawisk, jakie wkraczają w dziedzinę estetyki i psychologii. [...] A sprawę jeszcze bardziej utrudnia brak wszelkiego kryterium estetycznego, owej wnikliwości i umiejętności przystosowania się do dzieła sztuki, oraz zdolności wchłaniania jego piękna, [...] które osiąga się tylko przez częste obcowanie z arcydziełami muzyki, umiejętną analizą formy, znajomością stylów, ducha epoki i cech indywidualnych zespalających się z twórczością wybitnych twórców³⁶.

W dyskusję na temat nauki słuchania muzyki włączał się też wybitny muzykolog Józef Reiss. Podkreślał on aspekt rozwijania ogólnej kultury estetycznej i wrażliwości muzycznej młodego pokolenia, ale też – co uważał za bardzo istotne – krytycznej zdolności do samodzielnej oceny piękna i artystycznej wartości dzieła muzycznego. Nawiązując niejednokrotnie do swych prac z zakresu estetyki muzycznej (np. *Problem treści w muzyce*, 1922), zaznaczał, iż umożliwienie bezpośredniego kontaktu młodzieży z wybitnymi dziełami muzycznymi spełnia cel dwojaki: staje się z jednej strony źródłem przeżycia estetycznego, ale też budzi jej krytycyzm, daje świadomość artystycznych czy nawet uniwersalnych walorów.

Pedagodzy muzyczni okresu międzywojennego, rozwijając poprzez muzykę sferę emocjonalną, intelektualną i estetyczną młodych ludzi, dążyli do kształtowania w nich postawy refleksyjnej, przygotowywali przede wszystkim do kultury odbioru muzyki. Ukazując tę dziedzinę sztuki jako prawdziwą wartość kultury duchowej człowieka, nadawali kształceniu muzycznemu jednocześnie wymiar narodowy, estetyczny i ogólnokulturowy.

Summary

MUSIC AT POLISH SCHOOL IN THE INTER-WAR PERIOD – THE IMPLICATIONS OF TRADITIONAL, NATIONAL AND UNIVERSAL CULTUR

One of the biggest challenges in Poland (1918-1939) was the establishment of a new Polish school. The main goal of the newly created Polish school was to educate a generation as patriots and responsible citizens, and unite compatriots from three ex-partitions. The first school curriculum in the independent Poland focused on teaching social knowledge, Polish and European cultures, and, above all, providing pupils with moral and aesthetic experience. Music education played a key role in bringing various ideological objectives to fruition. Music compositions with national themes – both from concert and folk traditions – were worshipped and seen as the rebirth of the national culture. The goal of music instruction was to educate the young generation, bring it closer to the ideas embedded in the masterpieces of art, and deepen their love of music.

Key words: *cultural education, school music, music teaching, history of music education, music in the Inter-War period in Poland (1918-1939)*

³⁶ J. Gaché, *Audycje muzyczne*, „Muzyka w Szkole” 1930, nr 6/7, s. 122.