

УДК 787.1(430+438):37(09)

Ярослав Хаціньський
Поморська Академія в Слупську

**ЛЕО КЕСТЕНБЕРГ І КАРОЛЬ ШИМАНОВСЬКИЙ З
ПЕРСПЕКТИВИ ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ ТА
МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

Jarosław Chaciński
Akademia Pomorska w Słupsku

***LEO KESTENBERG I KAROL SZYMANOWSKI Z PERSPEKTYWY
POLSKIEJ PEDAGOGIKI KULTURY I WYCHOWANIA MUZYCZNEGO –
ANALIZA PORÓWNAWCZA¹.***

Głównym wątkiem podjętej analizy i interpretacji tekstów powstałych po I-ej wojnie światowej w obszarze życia i kształcenia muzycznego w Polsce i Niemczech było odkrycie związków i podobieństw, jak również wzajemnych wpływów prac wybitnych postaci tego okresu. W obu krajach stworzono podstawy dla funkcjonowania instytucji muzycznych, lecz szczególne znaczenie nadano stworzeniu systemów kształcenia muzycznego na wszystkich etapach i obszarach: zarówno w przygotowaniu zawodowych muzyków, jak i wykonawców amatorów i szerokich kręgów melomanów. W rozprawie podjęto się m.in. zadania porównania dwóch wielkich ideologów tworzących programy oraz ideowe podstawy edukacji muzycznej: Leo Kestenberga i Karola Szymanowskiego. Jedność kulturowo-pedagogiczna Niemiec i Polski wyraża się w dążeniach do pielęgnowania europejskiego etosu muzyki i wychowania młodego pokolenia na płynących stąd wartościach.

***Słowa kluczowe:** pedagogika kultury, Leo Kestenberg, Karol Szymanowski, funkcjonowanie instytucji muzycznych w Polsce i Niemczech po I-ej wojnie światowej, pielęgnowanie europejskiego etosu muzyki i wychowania.*

Podłoże historyczne

Celem tej rozprawy jest próba przedstawienia rezonansu idei kształcenia muzycznego i działalności reformatorskiej Leo Kestenberga, a także prac jego współpracownika z czasów Republiki Weimarskiej Eberharda Preussnera na polską pedagogikę muzyki oraz budowanie podstaw powszechnego wychowania muzycznego w tym kraju po I wojnie światowej, a więc momencie dziejowym,

¹ Część treści artykułu ukazała się w języku angielskim. Patrz: *Leo Kestenberg and Eberhard Preussner from the perspective of Polish culture pedagogy and music education – similarities, differences and inspirations*. W: *Music Education in continuity and breakthrough: historical prospects and current references in a European context, Proceedings of the International Conference Słupsk, Poland, Oktober 16-18, 2014*
Ed. by Jarosław Chaciński, Friedhelm Brusniak. Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk 2016.

kiedy Polska odbudowywała po latach zaborów swoją niepodległość. Zadanie to wydaje się o tyle trudne, że w Polsce po uzyskaniu niepodległości i w początkach funkcjonowania własnego szkolnictwa, które budowane było dyrektywami utworzonego w 1918 r. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego² wzorów dla tej działalności nie przenoszono bezpośrednio z Niemiec, choć fakt, iż wielu artystów-muzyków, kompozytorów i muzykologów pobierało wcześniej w tym kraju edukację w nieuchronny sposób wpłynął na ideową sferę powszechnego kształcenia muzycznego³.

Oddziaływanie idei kształcenia muzycznego i działalności reformatorskiej Leo Kestenberga na kraje sąsiednie, pomijając Czechosłowację, gdzie problematyka ta została dość dobrze opisana również przez niego samego, jest właściwie nieznane. Brak jest literatury, która jednoznacznie mogłaby wskazać na ścisłe związki np. pomiędzy niemieckim i polskim systemem oświaty muzycznej w okresie bezpośrednio po I wojnie światowej, a więc budowania na nowo państwowości obu krajów, wskazując, że procesy te mają zupełnie inną podstawę społeczno-polityczną.

Teza o związku polityki z kształceniem, w tym muzycznym, szczególnie w aspekcie kształcenia powszechnego w momentach przełomowych, a takim na pewno był rok 1918 jest tezą często powtarzaną i wydaje się na tyle silna, że trudno ją obalić.

Należy zwrócić uwagę, że zakończenie I wojny światowej wyzwoliło w obu krajach wielką energię potrzeby zmian we wszystkich dziedzinach kultury i edukacji, co emanowało również edukację muzyczną. Przede wszystkim jednak różnicą podstawową obu krajów było to, że o ile Niemcy budowały swoją tożsamość narodową na kontynuacji jedności, ale jednak klęsce wojennej i konieczności zmiany systemu politycznego z autorytarnego na demokratyczny, tak Polska odtwarzała niepodległość z trzech części zaborów – rosyjskiego, niemieckiego i austriackiego.

Jakkolwiek we wszystkich wymienionych krajach zaborczych istniały rozmaite tradycje kształcenia i w powiązaniu z tym Polacy żyjący w różnych krajach czerpali z ich kultur i edukacji niejednakowe wzory, to po uzyskaniu niepodległości istniało poczucie narodowej odrębności, ukształtowanej wybitną kulturą i sztuką dziewiętnastowieczną, oraz imperatyw jedności, stworzenia jednolitej edukacji promującą przede wszystkim, co zrozumiałe, kulturę narodową.

W rozprawie tej zostaną w sposób syntetyczny przedstawione sylwetki niektórych postaci pedagogiki muzyki i kultury, w tym wybitnych twórców kompozytorskich, którzy w okresie międzywojennych odcisnęli piętno na kształt życia kulturalnego i kształcenia muzycznego w Polsce i Niemczech.

² Por. M. Przychodzińska – Kacizak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego w zarysie, Tradycje-współczesność*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1987. S.27.

³ Wymienić należy następujące nazwiska postaci życia muzycznego w Polsce pobierających naukę w Berlinie: Stanisław Moniuszko, Mieczysław Karłowicz, Zygmunt Noskowski, Feliks Nowowiejski, Apolinary Szeluto, Ludomir Różycki, Artur Rubinstein.

Leo Kestenberg i Eberhard Preussner – idee pedagogiczne i budowanie wizji społeczeństwa w kontekście całościowego rozwoju muzycznego

Lata po I-ej wojnie światowej, a więc w okresie, kiedy Leo Kestenberg rozpoczął pracę jako urzędnik w Pruskim Ministerstwie Nauki, Sztuki i Kształcenia Ludowego, przygotowując się do dzieła swojego życia – reformy kształcenia i życia muzycznego w Niemczech, naznaczone są rozkwitającymi już ideami Nowego Wychowania i jego odzwierciedleniem w powszechnym wychowaniu muzycznym. Jak wielki wpływ to myślenie pedagogiczne miało na Leo Kestenberga świadczy fragment z jego podstawowej pracy „Wychowanie muzyczne i pielęgnowanie muzyki” (niem. „Musikerziehung und Musikpflege”): „W przeciwieństwie do trzeźwego racjonalizmu XIX wieku zaczyna się ekspansja uczuciowości, spontaniczności we wszystkich decydujących miejscach (wychowania i życia muzycznego – przyp. aut.)”⁴.

Przekonanie to, charakteryzujące Kestenberga, jako człowieka o wielkim optymizmie i energii działania, w świetle dalszej lektury ulega znacznej korekty, głównie ze względu na bardzo racjonalny przekaz treści ideowych, które w pracy tej są zawartej. Podstawowy związek z Nowym Wychowaniem ujawnia się natomiast w akcentowaniu przez niego działaniowego charakteru edukacji muzycznej, jak również postulatu demokratyzacji życia muzycznego, wyrażającego się w hasłach równego dostępu do dóbr kultury, w tym instytucji muzycznych. Także ideowe związki Kestenberga z ruchem Jugendbewegung⁵ pozwalają usytuować jego działalność w gronie zwolenników nowych nurtów w pedagogice muzyki. Podstawową ambicją Kestenberga było jednak stworzenie w zamysłach konceptualnych, a następnie, jako realnie istniejącego, zintegrowanego systemu wychowania i życia muzycznego we wszystkich możliwych przejawach tych procesów. Znajdujemy w jego dziele zarówno „zabawę muzyką i etos”⁶, chłodną kalkulację polityka kulturalnego i oświatowego, odpowiedzialnego za efektywność edukacji muzycznej w Niemczech, jak i propagowanie pielęgnowania muzyki w duchu optymizmu, przyjemności i łatwego dostępu⁷. Te dwa wizerunki postaci Kestenberga przenikają się wielu miejscach jego pracy.

W powyższym kontekście w początkach nauki muzyki z dzieckiem zakłada się wsparcie jego naturalnego „dążenia do zabawy”⁸ połączonego jednakże z profesjonalnym podejściem do kształcenia słuchu i głosu

⁴ L. Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, w: L. Kestenberg, *Gesammelte Schriften*, Tom 1, *Die Hauptschriften*, (red.) W. Gruhn, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2009, s. 25.

⁵ Szerzej na ten temat: A. Eschen, *Kestenberg und die Jugendmusikbewegung. Von der Reichsschulkonferenz und Jödes Musikalische Kultur bis zur Ernennung Jödes zum Professor*, w: *Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*, red. S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk, T. Weber-Lucks, Rombach Verlag, Freiburg i. Br./Berlin/Wien, s.69-87

⁶ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, Heinrichshofen's Verlag, Aufl. 3. Wilhelmshafen 1974, s.12

⁷ Znamienym jest, że Kestenberg w swojej pracy często nawiązuje do spontanicznej zabawy dziecka muzyką i jej spontanicznym charakterze. Wskazuje na to m.in. następujący cytat: „Poprzez muzykę przeniknie radość do serca dziecka. Niech łączą się w korowody na boisku szkolnym, tańczą, bawią się, maszerują do taktu, śpiewają swoją piosenkę z nauczycielem”, por: L. Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, w: L. Kestenberg, *Gesammelte Schriften*, Tom 1, *Die Hauptschriften*, (red.) W. Gruhn, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2009, s. 36.

⁸ Ibidem, s.33

wychowanka⁹. Profesjonalizm ten zapewni wyłącznie znakomicie przygotowana do wykonywania swojego zawodu kadra pedagogiczna, której przedstawiciele sami potrafią dobrze śpiewać, stanowiąc właściwy wzór do naśladowania dla dziecka, pokierować rozwojem jego głosu wskazując na ewentualne błędy, oraz dopasować do możliwości i potrzeb odpowiedni repertuar pieśni¹⁰.

Utwory te na późniejszym etapie kształcenia dzieci powinny zacząć „rozumieć w związkach muzycznych, a także przeżywać treściowo określony wyraz pieśni (hermenutyka)”¹¹.

Już taka konstatacja pokazuje, jak wielkie znaczenie Kestenberga przywiązywał do profesjonalizacji kształcenia nauczycieli muzyki na wszystkich szczeblach i typach edukacji. Również na tym polu ujawnia się jego bardzo poważne podejście do tego obszaru. Jak dowiadujemy się z jego pracy, jednym z najważniejszych założeń przygotowania nauczycieli jest jego wszechstronność, zaś, co w tym okresie stanowi prawdziwe novum, do programu studiów wprowadza się, oprócz przedmiotów muzycznych, także pedagogikę, psychologię, dydaktykę i podstawy metodologii badań¹².

W odniesieniu do doświadczeń w innych krajach, np. w Polsce, jest to podejście nowatorskie, emanujące do czasów współczesnych, charakteryzujące się ustanowieniem priorytetów w konstruowaniu programów kształcenia nauczycieli muzyki i wypełnieniem ich przedmiotami prowadzonymi zarówno przez muzyków praktyków, jak i teoretyków, a więc ludzi reprezentującymi dziedziny standardu przygotowania w zakresie modułów pedagogiczno-psychologicznych oraz badawczo-dydaktycznych¹³.

Kestenberga kształcenie muzyczne opiera również na szeroko rozumianym uczestniczeniu w zespołach muzycznych, głównie w chórze¹⁴. Sugeruje, w pewnym sensie zaskakująco wobec deklarowanej uprzednio postawy demokratyzacji muzykowania, aby uczniów podzielić na bardziej zdolnych muzycznie, ci byłiby kształceni przede wszystkim wokalnie, oraz na mniej zdolnych, którzy do śpiewania w chórze mało się nadają. Ci drudzy otrzymaliby „zastępcze” wykształcenie, jako „wprowadzenie do muzycznego rozumienia i słuchania”¹⁵.

Śpiew chóralny, a także samo słuchanie muzyki mogłoby stanowić znakomite przygotowanie do odbioru profesjonalnej opery, na które Kestenberga, motywowany również społeczno - politycznie kładzie szczególny nacisk¹⁶. Propagowanie tego gatunku postrzega jako ważne zadanie upowszechniania kultury, a także w kontekście tworzenia i odbioru jej, stanowiącego wyzwanie dla nowych czasów, w których szerokie oddziaływanie muzyki na społeczeństwo

⁹ Ibidem, s. 32

¹⁰ ibidem

¹¹ L. Kestenberga, *Musikerziehung und Musikpflege*, w: L. Kestenberga, *Gesammelte Schriften*, Tom 1, *Die Hauptschriften*, (red.) W. Gruhn, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2009, s. 38

¹² Ibidem, s. 33 i 87-89.

¹³ Por. Model normatywny nauczyciela muzyki, w: M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 167-173

¹⁴ Silne przywiązanie do tradycji chóralnych wykazuje muzyczny ruch amatorski w Polsce.

¹⁵ L. Kestenberga, *Musikerziehung und Musikpflege*,..., s.44.

¹⁶ O znaczeniu opery w życiu muzycznym społeczeństwa Kestenberga pisze m.in. w: L. Kestenberga, *Musikerziehung und Musikpflege*,..., s.106-110.

powierza się właśnie operze. Tak, więc zatem według Kestenberga „opera musi oddziaływać szerokim frontem, nieustannie na nowo inspirować, obejmować nowe kręgi, być dla wszystkich dostępna. Musimy utworzyć operę narodową, zaś słowo <narod> trzeba rozumieć, jako całość, społeczeństwo wszystkich pracujących”¹⁷

Na podstawie powyższego cytatu łatwo zauważyć typowe dla okresu Republiki Weimarskiej socjalistyczne konotacje ludzi powiązanych z instytucjami sztuki, ich marzenia, aby stworzyć taki teatr, który angażowałby masy pracujące do udziału w przedsięwzięciach, jakie by on się podejmował. Echa takiej postawy reprezentowanej w tym czasie przez ludzi sztuki i kultury odnajdziemy w literaturze. Klaus Mann w powieści „Mefisto” opisuje pierwotne, aczkolwiek ostatecznie niezrealizowane, *marzenia* głównej postaci – Hendrika Höfgena o tym, aby stworzyć „teatr rewolucyjny”, który byłby „politycznym instrumentem, [...] artystyczno-polityczną akcją [...] wyrażająca międzynarodową solidarność proletariatu”¹⁸.

Kestenberg duże nadzieje pokłada w rozwój sceny ludowej (Volksbühne) i udział muzyki w programach działalności tej instytucji¹⁹. Uważa, że szerokim masom społecznym należy udostępnić wielką operę, jako dobro narodowe, które każdy może zobaczyć i posłuchać, ale także uaktywnić działalność w ramach tzw. „oper ludowej”, która pozwoliłaby utalentowanym wykonawcom nieprofesjonalnym czynne uczestniczenie w takich przedsięwzięciach. Społeczno-polityczna postawa Kestenberga jako inspiratora aktywizowania działalności muzycznej wyraża się w przekonaniu, że „scena ludowa musi dążyć do tego, aby zyskać możliwie szerokie kręgi narodu”²⁰.

W syntetycznym omówieniu postaci Leo Kestenberga dla potrzeb porównania polsko-niemieckiej przestrzeni muzyczno – pedagogicznej autor tego opracowania uważa za wskazane ukazać poglądy wobec tego muzyka, pedagoga i polityka w kontekście postawy do niemieckiej, muzycznej kultury narodowej²¹. Nie ulega wątpliwości, że Kestenberg był wielkim pasjonatem muzycznej kultury niemieckiej i uznawał jej pierwszeństwo w dokonaniach europejskich ostatnich wieków. Dotyczy to zarówno wielkiej liczby wybitnych niemieckich kompozytorów, ich ogromnego dorobku twórczego w formie dzieł artystycznych we wszystkich możliwych gatunkach, ale także wysokiego poziomu wykształcenia muzyków niemieckich i ich rangi w Europie, oraz działalności instytucji muzycznych (teatrów operowych, filharmonii) czy wreszcie instytucji oświatowych od szkół powszechnych po wyższe szkoły muzyczne, o których unowocześnienie, profesjonalizację i upowszechnienie przez cały berliński okres swojego życiorysu dążył. Pomimo konieczności

¹⁷ Ibidem, s. 108

¹⁸ K. Mann, *Mephisto. Roman einer Karriere*, Rowohlt. Reinbek bei Hamburg 1981, s.77

¹⁹ Szerzej, w: L. Kestenberg, *Die Musikpflege in der Volksbühnen*, w: Leo Kestenberg. Gesammelte Schrifte red. W. Gruhn, B. 2.1, *Aufsätze und vermischte Schriften*, red. U. Mahlert, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2012, s. 95-102

²⁰ Ibidem, s. 101

²¹ Wątki postaw pedagogów i artystów do kultury narodowej będą częstym motywem podejmowanym w literaturze polskiej na ten temat.

wyjazdu z nazistowskich Niemiec, pod groźbą podzielenia tragicznych losów Żydów w tym kraju i Europie, Kestenberg nigdy nie przestawał cenić muzyki tego kraju i przyjaźnić się z ludźmi, z którymi przeprowadzał reformę kształcenia muzycznego. Można postawić jednakże tezę, że jego przymusowa emigracja najpierw do Czechosłowacji, później do Izraela otworzyła go w większym stopniu na inne narody i w licznych jego działaniach dostrzegamy wyraźne ślady podejmowania dialogu kultur na arenie międzynarodowej. Powołanie go w 1962 na stanowisko honorowego prezydenta międzynarodowej organizacji edukacji muzycznej ISME jest więc nieprzypadkowe.

Eberhard Preussner należy do tych teoretyków edukacji muzycznej, którzy, jakkolwiek wychowani w rygorze tradycyjnej, profesjonalnej dydaktyki, szukają sposobu uzupełnienia jej o nowe podejścia metodyczne, pojawiające się w początku XX w. w Niemczech, jako zwiastuny reformy i przełomu. Jedną z podstawowych prac, w której E. Preussner wyraża swoje najważniejsze myśli dotyczące edukacji muzycznej jest książka „*Ogólne wychowanie muzyczne*”²², zawierająca przegląd idei muzyczno-pedagogicznych od epoki starożytnej np. filozofii Platona, po czasy początków XX w., w których działają wybitni reformatorzy tego obszaru, rozumianego zarówno, jako teoria, jak i praktyczne kształcenie w ramach systemów oświatowych. Są nimi Hermann Kretzschmar i Leo Kestenberg.

Preussner niemal na samym początku swej pracy dokonuje specyficznej klasyfikacji muzyki przyporządkowując ją, niezależnie od epoki, w której ją stworzono, dwóm wielkim artystyczno-kulturowym przestrzeniom. Są nimi: etos (niem. Ethos) i zabawa, gra (niem. Spiel)²³. Jako egzemplifikacje przywołuje dwóch największych bodaj kompozytorów tworzących historię muzyki, a mianowicie J. S. Bacha i W. A. Mozarta. Etos, powagę i duchowo-humanistyczne wartości w muzyce reprezentuje w tym zestawieniu oczywiście Bach, który w takich utworach jak pasje, kantaty czy motety tworzy podstawy refleksyjnego stosunku do muzyki i sposobu obcowania z nią. Etos w dziele artystycznym ma oddziaływać moralnie, kształtować muzycznie, ale także duchowo człowieka. Stanowi uosobienie myślenia o muzyce zarówno w kategoriach autotelicznych, jak i kontekstowych. Dzieło trzeba przede wszystkim rozumieć i odpowiednio interpretować. Tym samym, poprzez etos wpisujemy się w tradycję niemieckiej filozofii i pedagogiki kultury. Słuchacz, względnie wykonawca-interpretator koncentruje się na przekazach duchowych i humanistycznych, które odkrywa w kontemplacji, refleksji, a także poszukując wskazówek rozumienia utworu studiując prace humanistyki, motywy samego kompozytora podjęcia się tego tematu²⁴.

Po drugiej stronie powagi etosu sytuuje się gra, zabawa z muzyką. Wywodzi się ona, zdaniem Preussnera, najsilniej od Mozarta, ponieważ odczuwamy ją słuchowo jako „lekką, zabawową [...] a jednak wymagającą w

²² E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, Heinrichshofen's Verlag, Wyd. 3. Wilhelmshafen 1974

²³ Por. ibidem, s.11

²⁴ Carl Dalhaus charakteryzuje ten sposób interpretowania muzyki, jako wyeksponowanie w dziele artystycznym czynników moralnych, które uzupełniają jego walory estetyczne. Por. C. Dahlhaus, *Analyse und Werturteil*, Mainz – London – New York 1970, s. 26.

grze najwyższych umiejętności artystycznych”²⁵. Preussner jest świadomy, że uzyskanie przyjemności, choćby czysto hedonistycznej, z wykonania takiej muzyki, poprzedza wiele lat studiów techniki gry na instrumencie i żmudnego, wielogodzinnego ćwiczenia. I na tym zbudowany jest zaskakujący paradoks sprzeczności pomiędzy prostotą formalno-dźwiękową muzyki Mozarta, a prawdziwą wirtuozerią wykonawczą, którą opanowują nieliczni, zdolni, ale także ci, gotowi podjąć wysiłek dotarcia do artystycznej doskonałości²⁶.

W tym „preussnerowskim” myśleniu o muzyce, eksponującym kontrast etosu i gry, zabawy zawiera się jedna z najważniejszych zasad podejścia do muzyki i udostępnianiu ją w szerszych kręgach odbiorców, czym zajmuje się m.in. edukacja. Pozornie wiąże się z przełomem „Nowego Wychowania”, które zaadaptowało w różnych formach tzw. „pedagogikę zabawy” do swoich podstaw konceptualnych. Ukazana tu biegłość mozartowskiej lekkości wiąże się raczej z pedagogiką wysiłku w ćwiczeniu wykonawstwa, choć końcowym efektem jest uczucie przyjemności słuchanej muzyki, jako podstawowej emocji.

Motyw kontynuacji i przełomu, który podjęliśmy się analizować na międzynarodowej konferencji, pojawia się w pracy Preussnera jeszcze wielokrotnie. Tradycja w edukacji muzycznej w wymiarze powszechnym pokazana jest u tego autora, jako bezwzględna potrzeba zapoznania uczniów z najwybitniejszymi dziełami artystycznymi kultury europejskiej²⁷. Uczeń poznaje je najpierw w formie quasi fenomenologicznej, a zatem jako materiał dźwiękowy, który zapamiętuje fragmentami, tworzącymi tkankę konstrukcyjną dzieła a następnie poddaje refleksji znaczeniowej, w czym podąża za hermeneutyczną, osobistą form jego interpretacji²⁸.

Preussner pragnie jednakże wnieść wkład w nowoczesne metody uczenia o dziele muzycznym, w których za najważniejszą należy uznać, jego oryginalną koncepcję, a mianowicie opartej na nauczaniu „brzmiającej historii muzyki”²⁹. Poglądy, które wyraża na ten temat, wyraźnie zbliżają go do pragmatyków i J. Deweya, jako ich protoplasty³⁰. Czytamy na ten temat u Preussnera „należy udostępnić uczniom przykłady (dzieł muzycznych - przyp. aut.), nie używając przy tym słowa <historia muzyki>. Nie ma w ogóle powodu do historycznego unaukowiania. [...] Historię należy sprowadzić do współczesności, a więc uczynić żywą”³¹.

Uwagi Preussnera o konieczności wyzbycia się w nauczaniu dzieła muzycznego historyczno-muzykologicznego języka analizy, przypominają pragmatyczne nurty nauczania. W nich bowiem powoływano się na bardziej

²⁵ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, Heinrichshofen's Verlag, Wyd. 3. Wilhelmshafen 1974, s. 11.

²⁶ Szerzej o Mozartowskim idiomie muzyki w kontekście gry i etosu znajdziemy w: K. Storck, *Mozart: Sein Leben und Schaffen*, Villingen-Schwenningen 2015.

²⁷ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, ... s. 87

²⁸ Por. Kretzschmar, *Führer durch den Konzertsaal*, Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1887-90.

²⁹ Por. E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*, ...s. 85

³⁰ Por. J. Dewey, *Kunst als Erfahrung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1980

³¹ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung*..., s. 85

„doświadczeniowy”³² oraz „działaniowy”³³ charakter zdobywania wiedzy przez uczniów. Stąd w nauce o muzyce, również zaleca się metody dydaktyczne, które pozwalają na bezpośredni kontakt z dziełem, albo poznawanie go poprzez inne aktywności muzyczne – gra na instrumentach, śpiew³⁴. Warto także zauważyć, że unikanie muzykologicznego stylu w słuchaniu muzyki przez uczniów, opartego na stosowaniu mocno zaawansowanych terminów fachowych eksponowane będzie w późniejszych podejściach metodycznych, a mianowicie w „interpretacji dydaktycznej” Karla-Heinricha Ehrenfortha, który głosił, że może to „doprowadzić uczniów do frustracji”³⁵. W tej samej pracy pobrzmiewają również echa Gadamerowskiej hermeneutyki, w której jedną z najważniejszych reguł w interpretacji tekstu kulturowego, a może nim być także dzieło muzyczne, jest „stopień horyzontu poznawczego pomiędzy podmiotem interpretującym a przedmiotem poddanym tej interpretacji”³⁶. I w taki chyba sposób można tłumaczyć dążenie Preussnera do nauczania o kompozytorach z historii, ale żyjącymi tymi samymi problemami, które możemy rozumieć współcześnie. W związku z tym dla ucznia postać twórcy przestaje być postacią pomnikową lub muzealną, a nabiera cech właściwych ludziom tu i teraz³⁷.

Wreszcie, co z punktu widzenia historycznie pojmowanego dialogu polsko-niemieckiego ma bardzo istotne znaczenie to odwołanie się do śpiewu, jako podstawy wychowania muzycznego. Preussner przywołuje postać Hermanna Kretzschmara, który kładzie niezwykle silny akcent na tę aktywność muzyczną³⁸. Obaj autorzy są wielkimi orędownikami „śpiewu przy pracy, przy zabawie, przy wędrówkach”³⁹. Śpiew ma reprezentować ducha reformy edukacji muzycznej. Brak umiejętności śpiewu, szczególnie wtedy, kiedy jest ona wsparta o wykształcenie w zakresie czytania nut a'vista⁴⁰ może doprowadzić do całkowitego fiaska takiego powszechnego nauczania muzyki, w którym preferowane jest słuchanie muzyki z całkowicie nieprzygotowanym do tego uczniem. Śpiewający z nut uczeń, bez trudu poradzi sobie z analizą dzieła muzycznego, gdzie znajomość partytury jest niezbędna. W tym dwoistym traktowaniu śpiewu, jako czynności towarzyszącej życiu codziennemu dostrzegamy nawiązanie do kultury ludowej i pieśni, gdzie była ona w tamtych czasach zjawiskiem powszechnym, ale także do ruchu młodzieżowego „Jugendbewegung”, będącego spontaniczną działalnością młodzieży, pragnącej oderwać się od snobistycznej i elitarniej kultury mieszczańskiej. W tym zdefiniowanym przez Kretzschmara uczeniu się muzyki poprzez śpiew jako oporu wobec martwych, muzealnych „pomników sztuki

³² J. Dewey, *Kunst als Erfahrung*, op.cit.

³³ Por. H. Rauhe, H.-P. Reinecke, W. Ribke, *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München 1975.

³⁴ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung...*, s. 98

³⁵ K.- H. Ehrenforth, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt/M.1971. s. 44

³⁶ Ibidem, s.34.

³⁷ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung...*, s. 85

³⁸ Zob. H. Kretzschmar, *Musikalische Zeitfragen*. Edition, Leipzig 1903. Za: E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung...*, s. 96-99

³⁹ E. Preussner, *Allgemeine Musikerziehung...*, s. 95

⁴⁰ Ibidem, s. 98

dźwięku”⁴¹, widzimy paralełę w pojmowanej przez Preussnera „żywej historii muzyki”⁴², która jest częścią „Nowego Wychowania” w nowych czasach. Pierwzoplanowe traktowanie śpiewu w tym ważnym momencie dziejowym w edukacji muzycznej, w okresie Republiki Weimarskiej, wydaje się być ważnym elementem wiążącym wspólnotę europejską gdzie aktywność ta była w powszechnej edukacji muzycznej także priorytetowa. Jakkolwiek śpiew w Europie Wschodniej, w tym również w Polsce, był elementem wspierającym tożsamość narodową, a później niestety również czynnikiem ideologicznym, tak w Niemczech w latach 1933-1945 został zinstrumentalizowany w służbie systemu totalitarnego. Głos Th. W. Adorno i jego „Pedagogika po Auschwitz”⁴³, wstrzymała na pewien okres, śpiew jako główną aktywność muzyczną w edukacji powszechnej i ruchu amatorskim w Niemczech. To posunięcie o charakterze polityki oświatowej, zahamowało na długo osiągnięcia „pedagogiki reformy”.

Okres międzywojenny humanistyki polskiej - kontynuacja tradycji narodowych oraz wartości pedagogiki kultury opartych na filozofii ducha

Teoretyczną bazą, stanowiącą układ odniesienia i ideologicznego wsparcia dla pedagogiki muzyki w Polsce okresu międzywojennego była w znacznym stopniu pedagogika kultury, która kształtowała się w naszym kraju pod wyraźnym wpływem prac niemieckich. Dziedzina ta opisywana jest w rozmaitych konstelacjach również jako „pedagogika ducha” (niem. Geisteswissenschaftliche Pädagogik)⁴⁴.

Polscy, najważniejsi przedstawiciele pedagogiki kultury m.in. Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski wykazują zainteresowanie duchowością człowieka, jako sferą przenikającą do rzeczywistości wychowawczej. Nie brak w pracach tych autorów, mniej lub bardziej wyraźnych związków z wychowaniem do sztuki, w którym postrzegano potwierdzenie swoich pedagogicznych idei. Koncepcja kultury ukazuje się tutaj również jako refleksja sztuki w perspektywie humanistyczno-universalnej (w czym mimowolnie zbliża się do idei L. Kestenberga)⁴⁵ zaś najczęstszym motywem poznawania dzieła jest wyeksponowanie hermeneutycznego paradygmatu jego rozumienia, co stanowi wyraźne odniesienie do prac W. Diltheya, E. Sprangera i innych.

Polska pedagogika kultury kładzie także nacisk na obecność w wychowaniu elementów narodowych, co nie jest bynajmniej zabiegiem koniunkturalnym, ale koniecznością dziejową, potrzebą zbudowania na rodzimej

⁴¹ Ibidem, s. 97

⁴² Ibidem, s. 85

⁴³ Por. Th. W. Adorno, *Erziehung nach Auschwitz*, w: *Gesammelte Schriften in 20 Bänden: Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft*. Suhrkamp. Frankfurt/Main 2003

⁴⁴ Szerokie opracowanie niemieckiej pedagogiki kultury, zwanej także później „pedagogiką ducha” znajduje się w: E. Matthes, *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Lehrbuch*. München 2011. W polskiej literaturze na ten temat pisze: J. Chaciński, *Wybrane, kulturowe orientacje pedagogiczne w Niemczech*, w: „Pedagogika kultury”, Tom III, UMCS Lublin 2007, s.13-32.

⁴⁵ Por. W. Gruhn, *Leo Kestenberg 1882-1962. Kosmopolit und Visionär*. W: Leo Kestenberg, *Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*. red. S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk, T. Weber-Lucks, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2008, s. 17-20.

kulturze podstaw społeczeństwa kraju po odzyskaniu niepodległości. Dlatego zatem tak wielkie znaczenie w edukacji tego okresu nadawano zapoznaniu młodzieży, wychowanej w różnych zaborach, z kulturą i sztuką stanowiącą dziedzictwo narodowe⁴⁶, na które w wielkim stopniu składają się wybitne dzieła literackie, plastyczne i muzyczne.

Spośród licznych przedstawicieli pedagogiki kultury, działających i tworzących swoje prace nasycone filozoficznym idealizmem, najsilniej na wychowanie przez sztukę a następnie na wychowanie muzyczne oddziaływał Bogdan Nawroczyński. Jakkolwiek jego najważniejsza praca w tym nurcie „Życie duchowe – zarys filozofii kultury”⁴⁷ opublikowana została już po II wojnie światowej, to z całą pewnością można stwierdzić, że zawiera w sobie wszystkie wcześniejsze przemyślenia autora, obejmujące także okres międzywojenny. W książce tej odnajdujemy podrozdział „Wartości absolutne”, którego treść stanowi kwintesencję polskiej adaptacji „triady Platona”, a także Heglowskiego „ducha absolutnego”⁴⁸. Obok Platońskich wartości „prawdy, dobra i piękna”, autor dodaje „świętość”, czym wiąże pedagogikę kultury z pedagogiką chrześcijańską. Przestrzeń ta staje się wykładnią teoretyczno – praktyczną dla wychowania człowieka (w tym estetycznego), albowiem bez wartości absolutnych nie sposób, jak argumentuje B. Nawroczyński, „dość głęboko wniknąć w objawiające się niewątpliwie w życiu duchowym dążenia do doskonałości”⁴⁹.

Związki tego myślenia legły u podstaw niektórych najważniejszych koncepcji polskiego wychowania muzycznego stworzonych w drugiej połowie XX w. oraz na początku XXI w. m.in. przez Marię Przychodzińską⁵⁰ oraz Zofię Konaszkiewicz⁵¹. To właśnie w nich odnajdziemy echa aksjologicznej orientacji pedagogiki kultury, której konsekwencje zostały wdrożone w założenia powszechnej edukacji muzycznej, m.in. poprzez uwypuklenie muzyki wszystkich epok rozumianej w kontekście transmisji kulturowej tradycji, folkloru muzycznego (polskiego i innych narodów), a także konieczności pielęgnowania muzyki artystycznej, gdyż ona stanowi najwyższą wartość⁵². Wreszcie właśnie u Z. Konaszkiewicz odnajdujemy postulat „konieczności transmisji wartości estetycznych muzyki i cała działalność szkół jest na to nastawiona”⁵³.

Ze spuścizny pisarskiej Sergiusza Hessena, którego zaliczamy do polskiej pedagogiki kultury, z uwagi na fakt spędzenia w Polsce ostatnich 15 lat życia,

⁴⁶ Kiedy przeanalizujemy prace L. Kestenberga, dostrzegamy podobne myślenie kulturowo-pedagogiczne. Przekonanie o wielkości muzyki niemieckiej w historii kultury europejskiej, miało przełożyć się na intensywne unaocznienie jej w świadomości młodego pokolenia w Niemczech. L. Kestenbeg, *Musikerziehung und Musikpflege*, op. cit., s. 96-100.

⁴⁷ B. Nawroczyński, *Życie duchowe Zarys Filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Kraków-Warszawa 1947, s. 90-98.

⁴⁸ Por. Plato *Phaedrus*, (transl.) R. Hackforth, Cambridge 1952, oraz G.W.F. Hegel, *System der Wissenschaft. Erster Theil: Die Phänomenologie des Geistes*, Verlag Goebhardt, Bamberg, Würzburg 1807

⁴⁹ B. Nawroczyński, op. cit. s. 90

⁵⁰ Por. M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, rozdz. V. *Wartości w muzyce a treści, i formy i wartości wychowania muzycznego*, Warszawa 1989, s. 61-75

⁵¹ Por. Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, rozdz. *Pedagog muzyki w świecie zagrożonych wartości*, Warszawa 2001, s. 31-46.

⁵² M. Przychodzińska, op.cit. s. 68-69

⁵³ Z. Konaszkiewicz, op.cit. s.48

wyróżnię dwa najbardziej charakterystyczne poglądy wywierające wpływ na ideały wychowania muzycznego w Polsce, a jednocześnie mające bardzo wyraźny związek z niemiecką „geisteswissenschaftliche Philosophie”. Pierwszy pogląd związany jest wartościami kulturalnymi, wśród których, podobnie jak u Hegla i jego koncepcji ducha absolutnego, prym wiodą wartości estetyczne⁵⁴. Na nich oparty jest ważny sens egzystencji ludzkiej, gdyż, jak wskazuje autor, bez ich zaistnienia, człowiek staje się ułomnym, niezdolnym do pełnego procesu wychowania.⁵⁵

Wartości kulturowe, w tym również estetyczne, stanowić mogą drogowskaz jak doskonalić swoje wewnętrzne życie duchowe, podążać tropem poszukiwania idealnego piękna⁵⁶. Aby zbliżyć się do tego celu, należy osiąść ważną „umiejętność czytania dzieł kulturowych i samodzielnego krytycznego zrozumienia”⁵⁷.

Kilka refleksji o duchowo-kulturowym rodowodzie edukacji muzycznej w Polsce okresu międzywojennego

Dwie najważniejsze aktywności ucznia stanowiły podstawę powszechnego kształcenia muzycznego w Polsce międzywojennej. Były nimi: śpiew i słuchanie muzyki. Obie aktywności muzyczne znakomicie nadawały się w założeniach ideowych na praktyczną egzemplifikację polskiej pedagogiki kultury. W nich bowiem odzwierciedlały się zarówno aspekty formowania wspólnoty narodowej, nawiązania do kultury ludowej, także w jej artystycznej stylizacji, a wreszcie stanowiły one środek transmisji wartości kulturowo-estetycznych, które były jednym z najważniejszych założeń pedagogiki kultury.

Zaczynając od śpiewu, uznano, że zawiera on nie tylko walory umuzykalniające, ale również wychowawcze, spośród których wymienić należy między innymi „krzepienie ducha narodowego”⁵⁸. Postawa ta miała określone konsekwencje programowe, gdyż w przedmiocie szkolnym i nazwie „Śpiew” pieśni składające się na jego treść miały wywierać wpływ na „kształtowanie poczucia narodowego, pogłębianie patriotyzmu, budzenie woli obywatelskiej [...] rozwijanie uczuć patriotycznych”⁵⁹

Edukacja wokalna ucznia rozpoczynała się zwykle od polskich pieśni ludowych ponieważ w przedmiocie szkolnym, jak wypowiada się na ten temat M. Przychodzińska „za największą wartość uznano polskość, a w tej kategorii przede wszystkim ludowość”⁶⁰.

Polska pieśń ludowa była śladem zbieracza pieśni, folklorysty Oskara Kolberga geograficzno-mentalnym wyznacznikiem terytorium Polski. Oto

⁵⁴ S. Hessen, *Filozofia – Kultura – Wychowanie*. Warszawa 1973, s. 33

⁵⁵ Ibidem, s. 36

⁵⁶ Ibidem, s.33

⁵⁷ Ibidem, s. 13

⁵⁸ V. Przerembska, *Ideały wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 104.

⁵⁹ Ibidem 161.

⁶⁰ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*s. 42

wielki orędownik popularyzacji pieśni ludowej w powszechnej edukacji muzycznej Stefan Kazuro, w swojej bodaj najważniejszej pracy o ambicjach teoretycznych pt. „Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej”, w sposób emocjonalny ujmując tę problematykę:

„Do tego by muzyka była polska, trzeba znać pieśń ludową od Bałtyku do Karpat i od Warty do Wileńszczyzny, by, wchłonąwszy, stworzyć na jej podłożu wielką pieśń narodu, [...] i oddając ją temu ludowi powiedzieć: <Oto pieśń wasza wysnuta z waszej krwi i duszy, z waszej przyrody [...] Słuchajcież jej! To pieśń wasza, pieśń waszej ziemi>”⁶¹

Czytając ten fragment broszury Kazury odnosi się wrażenie, że takie podejście do roli pieśni ludowej w kształtowaniu tożsamości etniczno-narodowej był obecny już wcześniej w niemieckiej kulturze. Czyż owa deklaracja o granicach terytorialnych Polski i jej obecności w folklorze muzycznych nie powtarza niemal wiernie słowa fragmentu „Pieśni Niemców” („Das Lied der Deutschen”) A. H. Hoffmanna von Fallerslebena, który w identyczny sposób wyznaczał ówczesne granice kultury niemieckiej” „Od Mozy aż po Niemen, od Adygi aż po Bełt”⁶²?

I wreszcie czyż te przyrodnicze metafory o tym, że w pieśniach ludowych odzywają się dźwięki lasów i strumyka nie przypominają nam niemieckich hymnów regionalnych, których celem było emocjonalne przywiązanie Niemców ze swoją małą „Heimat” i wielką „Vaterland” ojczyzną?⁶³

S. Kazuro jest jednakże świadomy faktu, że śpiew w edukacji szkolnej nie opiera się wyłącznie na eksponowaniu wartości narodowych, lecz powinien mu towarzyszyć proces ogólnego kształcenia muzycznego, w którym „kształcenie słuchu zespolone tu było z troską o poprawność wokalną śpiewu [...] o artystyczne wykonanie każdego ćwiczenia i piosenki [...] oraz ekspresji słów, melodii i rytmu”⁶⁴.

Łączenie nauki śpiewu z ogólnym umuzykalnieniem było zatem paralełą, być może nieuświadomioną przez Kazurę lub wywołaną niezależnie, opisywanych przez E. Preussnera założeń H. Kretzschmara, formułowanych wobec tego obszaru. Czytamy na ten temat m.in. „Śpiew jest najkrótszą i najlepszą drogą, aby zaznajomić się z podstawami muzyki [...] Dzieci powinni śpiewać a’vista z nut”⁶⁵. Czytanie nut głosem jest więc zatem zadaniem dla nauki solfeżu, którą na gruncie polskim propagował z sukcesem S. Kazuro⁶⁶.

Odnosząc się do drugiej bardzo ważnej aktywności muzycznej, rozwijanej w okresie przedwojennym, a mianowicie do słuchania muzyki, osiągnięcia polskie w tym zakresie wiążą się zarówno z europejskim kształceniem

⁶¹ S. Kazuro, *Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej*, Warszawa 1925, s. 18

⁶² A. H. Hoffmann von Fallersleben, *Das Lied der Deutschen*, [w:] *Briefe von Hoffmann von Fallersleben und Moritz Haupt an Ferdinand Wolf*, Wien 1874.

⁶³ Por. J. Chaciński, *Pommernlied w idiomatyce Landschaftu, uczuć przywiązania do Heimatu oraz w polityczno – narodowych resentymentach wypędzonych*. w: *Wielkie Pomorze. Tożsamość i wielokulturowość*. Red. A. Kuik-Kalinowska, D. Kalinowski, Instytut Kaszubski, Akademia Pomorska w Słupsku, Gdańsk-Słupsk 2011

⁶⁴ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego...* s. 62

⁶⁵ E. Preussner, op.cit. s. 98

⁶⁶ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*, s. 62

muzycznym, jak i z ideami pedagogiki kultury. Rozważania te ograniczę, do dwóch wybitnych postaci, które tę formę aktywności muzycznej rozwijały, a mianowicie Tadeusza Joteyki i jego audycji muzycznych oraz Stefana Wysockiego i jego założeń lekcji słuchania muzyki.

W pracy Tadeusza Joteyki „Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących”⁶⁷ autor jako jeden z pierwszych na gruncie polskim dostrzega związki kształcenia muzycznego z wychowaniem estetycznym i jego integrującą rolę różnych sztuk. Ta konstatacja, wyrażona zresztą również przez Kestenberga⁶⁸, może być rezultatem oddziaływania na gruncie muzycznym idei Nowego Wychowania lub także konceptu „Wychowania do muz” (niem. *Musische Erziehung*). Autor pracy daje temu wyraz następującym stwierdzeniem: „W szkolnictwie zachodnioeuropejskim, [...] zauważyć się daje coraz szersze zainteresowanie zagadnieniem wychowania estetycznego. Wszędzie słyhać hasła głoszące nowa erę”⁶⁹. Natomiast niemal natychmiast przytoczona zostaje konkluzja, że „trzeba kształcić nie tylko umysł, ale serce i ducha”⁷⁰. Wraz z przypomnieniem o moralno-etycznych zadaniach muzyki stanowi to przyjęcie zrównoważonej zasady łączenia tradycji pedagogiki duchowości i jej odpowiednikiem pedagogiką kultury z nurtami Nowego Wychowania. Takie równoważenie „gry i etosu” w muzyce i wychowaniu było również właściwe dla muzyczno-pedagogicznej postawy E. Preussnera.

Joteyko w obcowaniu z dziełem muzycznym eksponuje kategorie piękna i wskazuje na cel kształcenia melomanów: „młodzież szkolną kształćmy raczej na dobrych słuchaczy, rozwijajmy w niej zdolność odbiorczo-muzyczną”⁷¹. Być może właśnie w tym stwierdzeniu, Joteyko niepostrzeżenie opowiada się za L. Kestenbergiem i jego metodycznej zasadzie selekcji uczniów, na tych, którzy grają i śpiewają, oraz na resztę, których zadaniem jest poznanie dzieł muzycznych. Joteyko podobnie jak Kestenberg twierdzi, że w pracy z uczniem należy „przystąpić do systematycznego badania struktury i piękna dzieł muzycznych”⁷²

Ważny wkład w tworzenie się podstaw myśli teoretyczno-metodycznej, dotyczącej słuchania muzyki w edukacji powszechnej w międzywojennej Polsce wniósł Stefan Wysocki. W swojej pracy „Lekcje słuchania muzyki: audycje muzyczne w szkole ogólnokształcącej”⁷³ ujmuje on kilka najważniejszych zasad, które tworzyć powinny program tej aktywności muzycznej:

1. Słuchanie muzyki powinno rozpocząć się wg. S. Wysockiego od utworów możliwie najprostszych. Najlepiej, jeśli utrwalają się one w pamięci dziecka, jako wyobrażenie określonych schematów. Konstruuje je najczęściej rytm i ruch, który

⁶⁷ T. Joteyko, *Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących*. Gebethner i Wolff, Warszawa 1924.

⁶⁸ L. Kestenbeg, *Musikerziehung und Musikpflege*, ...s.36.

⁶⁹ T. Joteyko, *Problemat nauczania muzyki...*, s. 5

⁷⁰ ibidem

⁷¹ T. Joteyko, *Problemat nauczania muzyki...*, s.11

⁷² Ibidem, s.16

⁷³ S. Wysocki, *Lekcje słuchania muzyki : audycje muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1927.

człowiek wykonuje. Najadekwatniejszym przykładem może być forma prostego tańca użytkowego – np. marsz lub taniec ludowy. Wykorzystać można także ostinata⁷⁴. W miarę postępów nauki uczeń poznaje coraz bardziej zaawansowane utwory muzyczne, wgłębia się w tajniki analizy muzycznej, choć nauka form nie stanowi tutaj cel sam w sobie, a jest traktowana instrumentalnie dla lepszego zrozumienia struktur muzycznych⁷⁵. M. Przychodzińska charakteryzuje to podejście dydaktyczne, jako zasadę stopniowania trudności⁷⁶.

2. S. Wysocki tworzy obszar kanonu kompozytorów i stylów muzycznych, które powinien opanować uczeń podczas trwania lekcji audycji muzycznych. Proponuje w fazie początkowej zająć się muzyką polską, co zasadniczo nie odbiega od ogólnie przyjętych norm w okresie, kiedy powstaje ta koncepcja. Większość pedagogów, pisarzy, kompozytorów (np. Kazuro, Szymanowski) zakłada fundamentalne znaczenie rodzimej muzyki ludowej, jako podstawy edukacji. Później powinna nastąpić jej artystyczna stylizacja przez co dołącza się krąg kompozytorów romantycznych (Chopin, Moniuszko, Noskowski) względnie współczesnych (Paderewski, Szymanowski). Dopiero później następuje otwarcie na inne kultury muzyczne, ale raczej kanonu europejskiego wszystkich epok⁷⁷. Co ciekawe, jakkolwiek S. Wysocki odcina się od uwiązania kulturowego, oraz nadawaniu muzyce pozamuzycznych kontekstów, co wyraża się w stwierdzeniu, że „muzykę można tłumaczyć tylko poprzez muzykę”⁷⁸, czym zbliża się do Hanslick’owskiej postawy rozumienia utworów, to jednak rodzimość i narodowe osadzenie kulturowe ma dla niego podstawowe znaczenie.

W analizowanych w niniejszej pracy polsko-niemieckich związkach, szczególnie w aspekcie twórczości Kestenberga i Preussnera dostrzec należy dwie wyraźne paralele. Przede wszystkim w idei kanonu repertuaru uczniowskiego, który składa się w słuchaniu muzyki na podstawie wykształcenia wychowanka odwołać należy się do Preussnerowskiej konstrukcji dydaktycznego układu dzieł muzycznych w procesie nauczania⁷⁹. Również i tam, co jest zresztą zgodne z poglądami Kestenberga na ten temat, dominuje kultura niemiecka, jako najważniejszy obszar kulturowego odniesienia w rodzimej edukacji.

Karol Szymanowski i jego „Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie” – podstawowe dzieło emanujące na wychowanie muzyczne lat międzywojennych oraz po II-jej wojnie światowej

Przywołanie Karola Szymanowskiego w kontekście naszych rozważań o ideach i etosach kulturowo-pedagogicznych w Niemczech i w Polsce, w

⁷⁴ V. Przeremska, *Ideaty wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej...*, s. 300, M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje...*, s. 79

⁷⁵ V. Przeremska, *ibidem*

⁷⁶ M. Przychodzińska-Kaciczak, *op.cit.*, s.79. Pojęcie „zasady stopniowania trudności” lub inaczej „zasady przystępności w nauczaniu” przyjęto w dydaktyce współczesnej, por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, wyd.VII, Warszawa 1982, s.114-115.

⁷⁷ V. Przeremska, *op. cit.* 303

⁷⁸ M. Przychodzińska-Kaciczak, *op.cit.* s. 80

⁷⁹ E. Preussner, *op. cit.* s.87

szczególności w porównaniu z Leo Kestenbergiem, ma pewne uzasadnienie. Pomimo różnic w profilu działalności obu osobowości twórczych (Szymanowski był wybitnym kompozytorem, na początku XX w. przebywał w Berlinie, gdzie 30 marca 1906 r. wykonano jego Uwerturę Koncertową E-dur op.12⁸⁰, zaś Kestenberg próbował lokować tam w tym czasie swoją pianistyczną karierę), jest mało prawdopodobne, aby się kiedykolwiek spotkali i wymienili poglądy na tematy pedagogiczne lub z obszaru pielęgnowania życia muzycznego. Tworzenie podstaw kształcenia muzycznego w Niemczech z racji obowiązków wysokiego urzędnika ministerialnego było dla Kestenberga wielką pasją⁸¹, zaś Szymanowskiemu „ani pedagogika muzyki, ani tym bardziej zarządzanie uczelnią nie odpowiadały naturze kompozytora, a jego intencje nie zostały należycie zrozumiane przez środowisko muzyczne.”⁸²

Jednak w wielu miejscach w twórczości pisarskiej tych obu postaci dostrzegamy podobieństwa formułowania i kształtowania idei kulturowo-pedagogicznych oraz tę samą umiejętność stawiania trafnych diagnoz co do rozwoju życia muzycznego w swoich krajach. Być może tłumaczyć to należy wspólnotą dziejową obu narodów w I poł. XX w. i wynikającymi stąd potrzebami podnoszenia poziomu umuzykalnienia tych społeczeństw, tak bardzo doświadczonych po I wojnie światowej w momencie budowania nowej tożsamości narodowo-kulturowej II RP i Republiki Weimarskiej.

Odpowiednikiem pracy L. Kestenberga *Musikerziehung und Musikpflege* może być, z przyjęciem zastrzeżenia wielu różnic treściowych i założeniowych, broszura K. Szymanowskiego „Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie”⁸³. Kompozytor wyraża w niej swoje Credo rozumienia funkcjonowania świadomości muzycznej w narodzie polskim i jego twórcach, a także wskazuje drogę jak ją rozwijać. Pierwszą myślą przewodnią tej pracy jest uwypuklenie, podobnie zresztą jak w wielu miejscach u Kestenberga, „płaszczyzny społecznej muzyki”⁸⁴. Tym akcentem Szymanowski nawiązuje zresztą do pedagogiki kultury i jej związków z życiem duchowym człowieka. Podobieństwo to widzimy choćby w pracach B. Suchodolskiego, który uważał, że sztukę możemy przeżywać w swojej nasyconej refleksją prywatnością, albo w sferze publicznej, której możliwość zaistnienia stwarza koncert. Jesteśmy wówczas „powiązani wspólną rzeczywistością piękną”⁸⁵, zaś prawdziwe przeżycie sztuki możliwe jest przez jej „społeczne doświadczanie”⁸⁶

Muzyka jednak nie może zaistnieć w świadomości społecznej w sposób przypadkowy, gdyż wówczas staje się środkiem manipulacji mediów

⁸⁰ S. Downes i in., *Travel Outside Poland*, w: *The Szymanowski Companion*, red. P. Cadrin, S. Downes, Farnham 2015, s.224

⁸¹ L. Kestenberg, *Bewegte Zeiten*, w: L. Kestenberg, *Gesammelte Schriften*, Tom 1, *Die Hauptschriften*, (red.) W. Gruhn, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2009

⁸² Z. Helman, hasło *Szymanowski*, w: *Encyklopedia muzyczna PWM, Sm-Ś*, (red.) E. Dziębowska, Kraków 2007, s. 278.

⁸³ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, w: K. Szymanowski, *Pisma muzyczne*. T. 1. PWM, Kraków 1984.

⁸⁴ *ibidem*, s. 264

⁸⁵ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Wyd. 2. Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947, s.204

⁸⁶ *ibidem*, s. 205

(promujących w tym czasie popularne piosenki, przeboje kinowe), ale potrzebna jest jako medium, które powinno „być celowo i świadomie zużytkowane w sprawie podniesienia poziomu kulturalnego, i to w najszerszym poziomie społecznym”⁸⁷.

W powyższym zdaniu wyraża się idea, która później zostanie rozwinięta przez kolejnego pedagoga kultury, a mianowicie Stefana Szumana. Właśnie ten psycholog dzoecięcy był orędownikiem „upowszechniania sztuki”⁸⁸ we wszystkich warstwach społecznych. Czytając L. Kestenberga, dochodzimy do przekonania, że także on zdecydowanie opowiada się za możliwie najszerszym udziałem muzyki w życiu narodu niemieckiego. Wynika to przecież z politycznych sympatii socjal-demokratycznych⁸⁹.

Muzyka winna podnieść poziom kultury społeczeństwa, ale Szymanowski, podobnie zresztą jak Kestenberga, szuka oparcia w jej konkretnych rodzajach i praktycznych formach jej upowszechniania. Nie może to być, jak już wspomniano, muzyka popularna, gdyż jest to „łagodny narkotyk przeznaczony [...] dla usypiania czujności [...] warstw społecznych, [...] muzyka wdzierająca się dziś [...] przemocą na wieś, [...] by swym pospolitym, cynicznym zgiełkiem przygłuszać i niszczyć pierwotną czystość pieśni ludowej”⁹⁰

Właśnie w muzyce ludowej Szymanowski dostrzega możliwość kształtowania podstaw kultury społeczeństwa, gdyż ona tworzy jego pierwotne korzenie. Jest ona zdaniem kompozytora „zjawiskiem bezwzględnie dodatnim (...) wieczne bijące źródło żywego natchnienia (...) oczekujące wysiłku twórczej ręki, zdolnej nadać (pieśni przyp. aut.) wiecznotrwale kształty prawdziwego dzieła sztuki”⁹¹

Powyższy cytat dotyka niemal fundamentalnej dla Szymanowskiego postawy wobec roli folkloru, jaką odegrał w twórczości kompozytorów romantycznych. Największym wzorem, stanowiącym trwałe odniesienie do tego, jak ujmować względnie przekształcać muzykę ludową w dziełach artystycznych był dla Szymanowskiego Fryderyk Chopin. Odnosząc się do jego mazurków, zaznacza, że charakterystyczny dla Chopina idiom kompozytorski nie cechuje jedynie „lokalny utylitaryzm sztuki”⁹², ale ukazuje to, jak artysta podąża „drogą stwarzania wszechludzkich wartości”⁹³. Wreszcie pomimo tego, że posługuje się „najpiękniejszym i zrozumiałym dla wszystkich językiem”⁹⁴, jako artysta „dążył instynktownie do ujęcia ponaddziesiętowego niejako, najgłębszego wyrazu (...) rozumiejąc, iż w drodze wyzwolenia sztuki (...) zdoła zapewnić jej najtrwalsze i prawdziwie polskie wartości”⁹⁵.

⁸⁷ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie...*, s. 265

⁸⁸ Por. S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Wyd. 2, PZWS, Warszawa 1969 s.

⁸⁹ L. Kestenberga, *Charakterbilder aus der Geschichte des Sozialismus und Kommunismus, IX. und X. Karl Marx und Friedrich Engels*, w: *Gesammelte Schriften*, Band 2.1, *Aufsätze und vermischte Schriften*, red. U. Mählert, Freiburg i. Br. 2012, s.63-79.

⁹⁰ Ibidem 269

⁹¹ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie...*, s. 269

⁹² Ibidem, 267

⁹³ ibidem

⁹⁴ ibidem

⁹⁵ K. Szymanowski, *Fryderyk Chopin*, w: K. Szymanowski, *Pisma muzyczne*. T. 1. PWM, Kraków 1984, s.98

Fascynacja Chopinem był więc dla Szymanowskiego osobistym wzorem jego własnej postawy kompozytorskiej, a zarazem powracając na rozważania pedagogiczne, wskazówką, jak rozumieć dzieło wybitnego polskiego geniusza, który będąc polskim artystą wznosi swoją twórczość do panteonu muzyki europejskiej. Wreszcie właśnie w Chopinie Szymanowski dostrzega swoisty uniwersalizm, nie tylko w sferze immanentnego dzieła muzycznego, jako fenomenowi służącemu hołdowaniu sztuki dla sztuki, ale także jako platformy wartości ogólnoludzkich, w czym razem z L. Kestenbergiem i jego misją „wychowania do człowieczeństwa”⁹⁶ przez muzyką wyrażają idee międzykulturowe, odczuwania wspólnoty, której celem jest kontemplowanie piękna, a dzięki niemu możliwości odrzucania stereotypów i łagodzenia konfliktów.

Wielkie nadzieje K. Szymanowski pokładał w upowszechnianiu idei wykonywania przez amatorskie chóry wybitnych dzieł muzyki oratoryjno-kantatowej. Wyraża fascynację osiągnięciem na tym polu w Niemczech, gdzie istnieją „robotnicze czy rzemieślnicze *Gesangvereine*, wykonujące dzieła Bacha lub Beethovena”⁹⁷. Odwołuje się przy tym do licznych chórów amatorskich w Polsce i wyraża troskę o rozwój tej formy działalności muzycznej, która jak wiadomo, szczególnie na Pomorzu, Śląsku i Wielkopolsce odegrała bardzo znaczącą rolę w zaangażowaniu się w proces odzyskania i utrwalania polskości na tych ziemiach⁹⁸.

Ponadto pilna obserwacja pielęgnowania życia muzycznego w Niemczech skłoniła kompozytora do wyrażenia uznania potrzebie społeczeństwa tego kraju uczestniczenia w koncertach filharmonicznych. Pochwała ta wyrażona jest następującym cytatem: „Słuchacze ci, nie zarażeni snobizmem, jałowym estetyzowaniem, nieuzasadnioną wiarą w formułki, słuchają zarówno symfonii Beethovena, jak *Święta wiosny* Strawińskiego, starając się wchłonąć to olśniewające bogactwo, szukając instynktownie najprostszej i najkrótszej drogi do istotnej treści tych tak różnych dzieł”⁹⁹.

Szymanowski cenił bardzo wysoko, jak wynika z jego broszury, zarówno wielką liczbę wybitnych kompozytorów, jacy wywodzili się z kultury niemieckiej, ale także historyczny mecenat, pozwalający rozkwitać tej dziedzinie sztuki. Stąd zapewne wynikają tęsknoty Szymanowskiego za „powołaniem do życia organu państwowego, którego jedynym zadaniem było stworzenie najpomyślniejszych warunków dla bujnego rozwoju kultury artystycznej kraju”¹⁰⁰.

Szymanowski, jak wiadomo, nie miał tych możliwości co Kestenberg w Niemczech, któremu udało się zapoczątkować proces tworzenia wielu instytucji

⁹⁶ W. Gruhn, *Leo Kestenberg 1882-1962. Kosmopolit und Visionär w: Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv*, red. S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk, T. Weber-Lucks, Rombach Verlag, Freiburg i. Br./Berlin/Wien 2008, s. 18.

⁹⁷ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie...*, s. 270

⁹⁸ Szerzej na ten temat: J. Boehm, *Feliks Nowowiejski – artysta i wychowawca*, Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego, Olsztyn 1985, s.71-79

⁹⁹ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie...*, s. 271.

¹⁰⁰ ibidem, 269

wspierających życie muzyczne w tym kraju, od ministerstwo, po szkolnictwo wszystkich szczebli, łącznie ze uczelniami wyższymi, po teatry, filharmonie, opery, ale także sceny ludowe. U Szymanowskiego działalność pedagogiczna była kilkuletnim epizodem bycia profesorem i rektorem Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie¹⁰¹, u Kestenberga działalność organizatora życia i szkolnictwa muzycznego trwała wiele lat, choć została brutalnie przerwana narastającym procesem opanowywania władzy w tym kraju przez partie nazistowską¹⁰².

Kilka ważnych idei muzyczno-wychowawczych Szymanowskiego można połączyć z Kestenbergiem wskazując na wspólne postrzeganie tej przestrzeni. Obaj wyrażają zgodność co do konieczności pielęgnowania muzyki w społeczeństwie w kontekście świadomości dziedzictwa kulturowego Europy. Fascynacje muzyczne Szymanowskiego sięgają sztuki antycznej, następnie wiele miejsca poświęca epoce średniowiecza i renesansu, gdzie muzyka rozkwita jako jeden z fundamentów kultury chrześcijańskiej i humanizmu. Wreszcie pojawia się Barok, który pozwala muzyce wznieść „w coraz większej doskonałości”¹⁰³, zaś dla Szymanowskiego Jan Sebastian Bach był tym, który „nadał (muzyce - przyp. aut.) jakiś niezmierny, nieznanym przedtem blask i świetność, stając się w ten sposób punktem wyjścia dla wszystkiego, co miało potem nastąpić”¹⁰⁴.

Obok Bacha i Chopina, największym wzorem twórczym staje się Ludwig van Beethoven, który wydobywa „ideę <wszechpojednania> w transcendentalnym żywiole muzyki (...). Zakończenie *IX Symfonii* Beethovena nie pozostawia pod tym względem żadnych wątpliwości”¹⁰⁵. Europejski uniwersalizm sztuki i muzyki na przestrzeni dziejów kultury tego kontynentu omawia obszernie także L. Kestenberg w jednej ze swych młodzieńczych prac¹⁰⁶. Tym samym pozostaje w duchowej łączności z Szymanowskim, ukazując przekonanie przynależności do tego samego nurtu ideowego.

Wreszcie Szymanowski zbliża się do Kestenberga, eksponując jeden z jego najwyraźniejszych ideałów – demokracji w muzyce. Szymanowski podkreśla, że właściwość ta „pozwała jej z łatwością przenikać w najgłębsze głębie społeczne (...) Nie narzuca ona bowiem z zewnątrz owego wizjonerskiego obrazu świata (...) lecz wyzwala ona zawartą (...) w każdej duszy ludzkiej zdolność tajemnych wzruszeń, każdego słuchacza przemienia w współtwórcę (...) jednoczy audytorium we wspólnym przeżywaniu”¹⁰⁷.

Refleksje końcowe

¹⁰¹ Z. Helman, hasło *Szymanowski*, w: *Encyklopedia muzyczna PWM, Sm-Ś*, (red.) E. Dziębowska, Kraków 2007, s. 278.

¹⁰² L. Kestenberg, *Bewegte Zeiten*, w: L. Kestenberg, *Gesammelte Schriften*, Tom 1, *Die Hauptschriften*, (red.) W. Gruhn, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2009, s.101.

¹⁰³ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie...*, s. 276

¹⁰⁴ *Ibidem*, s. 277

¹⁰⁵ *Ibidem*, s. 278

¹⁰⁶ Por. L. Kestenberg, *Die Lex Heinze 2.1*, w: *Gesammelte Schriften*, Band 2.1, *Aufsätze und vermischte Schriften*, red. U. Mahlert, Freiburg i. Br. 2012, s. 39-43

¹⁰⁷ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie...*, s. 281

Kształtowanie się podstaw życia i kształcenia muzycznego w Niemczech i Polsce w okresie po I-ej wojnie światowej było procesem dynamicznych zmian i wielkiego wysiłku twórczego teoretyków i praktyków tego obszaru. Jakkolwiek porównanie sytuacji społeczno-politycznej oraz kulturalnej obu krajów w tym okresie ukazuje wielkie różnice i różnorodność uwarunkowań, to ideowa zawartość prac z zakresu wychowania muzycznego zaskakuje podobnymi problemami i niezmiernie ciekawymi rozwiązaniami w zakresie funkcjonowania instytucji muzycznych i szkolnictwa, zarówno powszechnego, jak i specjalistycznego. Dwie wielkie tradycje filozoficzno-pedagogiczne wpłynęły na obraz tej dziedziny w obu krajach: pedagogika kultury i nurt „Nowego Wychowania”. Wielcy ideolodzy edukacji muzycznej w Niemczech, ale także muzycy i politycy kulturalni: Leo Kestenberg i Eberhard Preussner oraz w Polsce: Stefan Kazuro, Tadeusz Joteyko, Stefan Wysocki, Karol Szymanowski twórczo wykorzystali zarówno tradycję dziedzictwa kulturowego, jak i ducha nowych czasów i pojawiających się w nich programów kształcenia młodego pokolenia. Jakkolwiek nie ma dowodów na bezpośrednie związki i wzajemne wpływy tych postaci, charakteryzuje ich ta sama troska o odbudowę i pielęgnowanie życia muzycznego, czy wreszcie oparcia wychowania muzycznego o najlepsze wzory, wartości i innowacyjność.

LITERATURA

1. Adorno Th. W. *Erziehung nach Auschwitz* / Th. W. Adorno // *Gesammelte Schriften in 20 Bänden. – Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft.* – Suhrkamp. – Frankfurt/Main, 2003.

2. Boehm J. Feliks Nowowiejski – artysta i wychowawca, Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego / J. Boehm. – Olsztyn, 1985.

3. Chaciński J. *Pommernlied w idiomatyce Landschaftu, uczuć przywiązania do Heimatu oraz w polityczno – narodowych resentymentach wypędzonych* / J. Chaciński // *Wielkie Pomorze. Tożsamość i wielokulturowość* ; red. Kuik-Kalinowska A., Kalinowski D. ; Instytut Kaszubski, Akademia Pomorska w Słupsku. – Gdańsk-Słupsk, 2011.

4. Chaciński J. *Wybrane, kulturowe orientacje pedagogiczne w Niemczech* / J. Chaciński // *Pedagogika kultury.* – Tom III, UMCS – Lublin, 2007.

5. Dahlhaus C. *Analyse und Werturteil* / C. Dahlhaus. – Mainz – London – New York, 1970.

6. Dewey J. *Kunst als Erfahrung* / J. Dewey. – Suhrkamp, Frankfurt a.M. – 1980.

7. Downes S. *Travel Outside Poland* / S. Downes // *The Szymanowski Companion* ; red. P. Cadrin, S. Downes. – Farnham, 2015. – 224 s.

8. Ehrenforth K.-H. *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* / K.-H. Ehrenforth. – Frankfurt/M., 1971. –44 s.

9. Eschen A. Kestenberg und die Jugendmusikbewegung. Von der Reichsschulkonferenz und Jödes Musikalische Kultur bis zur Ernennung Jödes zum Professor / A. Eschen // Leo Kestenberg. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv ; red. S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk, T. Weber-Lucks, Rombach Verlag. – Freiburg i. Br. ; Berlin ; Wien, 2008,
10. Gruhn W. Leo Kestenberg 1882-1962. Kosmopolit und Visionär / W. Gruhn // Leo Kestenberg, Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv ; red. S. Fontaine, U. Mahlert, D. Schenk, T. Weber-Lucks, Rombach Verlag. – Freiburg i. Br., 2008.
11. Hegel G. W. F. System der Wissenschaft. Erster Theil: Die Phänomenologie des Geistes / G. W. F. Hegel. – Verlag Goebhardt, Bamberg, Würzburg, 1807.
12. Helman Z. hasło Szymanowski / Z. Helman // *Encyklopedia muzyczna PWM, Sm-Ś*, (red.) E. Dziębowska. – Kraków, 2007.
13. Hessen S. Filozofia – Kultura – Wychowanie / S. Hessen. – Warszawa, 1973.
14. Hoffmann von Fallersleben A. H. Das Lied der Deutschen / A. H. Hoffmann von Fallersleben // Briefe von Hoffmann von Fallersleben und Moritz Haupt an Ferdinand Wolf. – Wien, 1874.
15. Joteyko T., Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących / T. Joteyko. – Warszawa : Gebethner i Wolff, 1924.
16. Kazuro S. Polska pieśń ludowa i jej znaczenie dla kultury narodowej / S. Kazuro. – Warszawa, 1925.
17. Kestenberg L. Bewegte Zeiten / L. Kestenberg // Gesammelte Schriften. – Tom 1. Die Hauptschriften ; (red.) Gruhn W., Rombach Verlag. – Freiburg i. Br., 2009.
18. Kestenberg L. Charakterbilder aus der Geschichte des Sozialismus und Kommunismus, IX. und X. Karl Marx und Friedrich Engels / L. Kestenberg // Gesammelte Schriften. – Band 2.1. Aufsätze und vermischte Schriften ; red. U. Mahlert. – Freiburg i. Br., 2012.
19. Kestenberg L. Die Lex Heinze 2.1. / Leo Kestenberg // Gesammelte Schriften. – Band 2.1. Aufsätze und vermischte Schriften ; red. Mahlert U. – Freiburg i. Br., 2012.
20. Kestenberg L. Die Musikpflege in der Volksbühnen / Leo Kestenberg // Gesammelte Schrifte. – B. 2.1. Aufsätze und vermischte Schriften ; red. Mahlert U., Rombach Verlag. – Freiburg i. Br., 2012. – S. 95–102.
21. Kestenberg L. Musikerziehung und Musikpflege / Leo Kestenberg // Gesammelte Schriften. – Tom 1. Die Hauptschriften ; (red.) Gruhn W., Rombach Verlag. – Freiburg i. Br., 2009.
22. Konaszekiewicz Z. Szkice z pedagogiki muzycznej, rozdz. Pedagog muzyki w świecie zagrożonych wartości / Z. Konaszekiewicz. – Warszawa, 2001.
23. Kretschmar H. Führer durch den Konzertsaal / H. Kretschmar. – Leipzig : Breitkopf & Härtel, 1887–90.
24. Kretschmar H. Musikalische Zeitfragen / H. Kretschmar. – Leipzig : Edition C.F. Peters, 1903.

25. Kupisiewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej / Cz. Kupisiewicz. – Warszawa : PWN, wyd.VII, 1982.
26. Mann K. Mephisto. Roman einer Karriere, Rowohlt / K. Mann. – Reinbek bei Hamburg, 1981.
27. Matthes E. Geisteswissenschaftliche Pädagogik : Ein Lehrbuch / E. Matthes. – München, 2011.
28. Preussner E. Allgemeine Musikerziehung, Heinrichshofen's Verlag / E. Preussner. – Wyd. 3. – Wilhelmshafen, 1974.
29. Nawroczyński B. Życie duchowe Zarys Filozofii kultury / B. Nawroczyński. – Kraków-Warszawa : Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947.
30. Plato Phaedrus / (transl.) R. Hackforth. – Cambridge, 1952.
31. Przeremska V. Ideały wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej / V. Przeremska. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2008.
32. Przychodzińska M. Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju / M. Przychodzińska. – Warszawa, 1989.
33. Przychodzińska – Kaciczak M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego w zarysie, Tradycje-współczesność / M. Przychodzińska – Kaciczak. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
34. Rauhe H. Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts / H. Rauhe, H.-P. Reinecke, W. Ribke. – München, 1975.
35. Storck K. Mozart: Sein Leben und Schaffen / K. Storck. – Villingen-Schwenningen, 2015.
36. Suchodolski B. Uspołecznienie kultury / B. Suchodolski. – Wyd. 2. – Warszawa : Trzaska, Evert i Michalski, 1947.
37. Szymanowski K. Fryderyk Chopin / K. Szymanowski // Pisma muzyczne. – T. 1. – Kraków : PWM, 1984.
38. Szymanowski K. Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie / K. Szymanowski // Pisma muzyczne. – T. 1. – Kraków : PWM, 1984.
39. Szuman S. O sztuce i wychowaniu estetycznym / S. Szuman. – Wyd. 2. – Warszawa : PZWS, 1969.
40. Wysocki S. Lekcje słuchania muzyki : audycje muzyczne w szkole ogólnokształcącej / S. Wysocki. – Warszawa : Gebethner i Wolff, 1927.

РЕЗІЮМЕ

Хаціньський Ярослав. Лео Кестенберг і Кароль Шимановський з перспективи польської педагогіки культури та музичного виховання: порівняльний аналіз

У статті презентовано аналіз та інтерпретацію текстів, що були написані після I Світової війни і стосуються музичного життя й освіти в

Польщі та Німеччині. Виявлено зв'язки, подібності і взаємні впливи думок видатних діячів означеного періоду – Лео Кестенберга, Еберхарда Прейснера, Стефана Казури, Тадеуша Йотейка, Стефана Висоцького та Кароля Шимановського. Перегляд їхнього творчого доробку дозволяє стверджувати, що в ньому міститься багато істотних імпульсів та інноваційних рішень. В обох країнах прагнули створити базу для функціонування музичних інституцій – філармоній, оперних театрів, а особливого значення надавалося створенню системи музичної освіти на всіх її етапах і рівнях: як підготовці музикантів-професіоналів, так і виконавців-аматорів та широкого кола меломанів.

Порівняно діяльність двох великих ідеологів, що створили основи та ідейні засади музичної освіти – Лео Кестенберга і Karola Szymanowskiego. Незважаючи на брак оригінальних документів, які засвідчили взаємовплив обох творців, в їх доробку висвітлюються подібні проблеми, які існували в Польщі та Німеччині в означений період. Сьогодні культурно-педагогічна єдність обох країн знаходить своє відображення у прагненні до збереження європейського етосу музики й виховання молодого покоління на цінностях, що плинуть з минулого століття.

Ключові слова: педагогіка культури, Лео Кестенберг, Кароль Шимановський, функціонування музичних інституцій в Польщі та Німеччині після I Світової війни, збереження європейського етосу музики й виховання.