

**Violetta Przeremska**

Uniwersytet Łódzki

## **„Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” (1925–1934) w dyskusji nad wychowaniem muzycznym młodzieży szkolnej**

Istotne przeobrażenia zachodzące w dziedzinie edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym w Polsce znalazły swe odzwierciedlenie w szeregu cennych i interesujących publikacji z tego czasu. Między innymi na łamach czasopism poświęconych muzyce i pedagogice muzycznej pojawiały się liczne wypowiedzi, polemiki i dyskusje, świadczące o niezwykle żywych reakcjach środowiska pedagogicznego i muzycznego na proponowane przez władze szkolne, a także wybitnych pedagogów cele, formy i metody ówczesnego wychowania muzycznego<sup>1</sup>. Teksty te dają nam wyobrażenie o wadze, jaką przykładano do nauczania przedmiotów artystycznych w ówczesnej szkole, stopniu uwzględniania w kształceniu muzycznym myśli pedagogicznej tego czasu i nowych kierunków wychowania, udziale wybitnych pedagogów w kształtowaniu się koncepcji przedmiotu szkolnego „Śpiew i muzyka”, w końcu o wpływie inicjatyw samych nauczycieli na prace dydaktyczno-wychowawcze w zakresie edukacji muzycznej<sup>2</sup>.

„Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie – Organ Związku Muzyków – Pedagogów, poświęcony sprawom kultury muzycznej i twórczości literackiej”, wydawane były od roku 1925. Redaktorem naczelnym pisma został Władysław Gołębiowski, a w komisji redakcyjnej znaleźli się m. in. tak znakomici przedstawiciele świata muzycznego, jak Adolf Chybiński (profesor muzykologii na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie), Witold Friemann (kompozytor i pedagog, w latach dwudziestych również profesor konserwatorium i wykładowca lwowskiego uniwersytetu), Hieronim Feicht (muzykolog

---

<sup>1</sup> Publikowano je m. in. w takich czasopismach, jak: „Śpiew i Muzyka”, „Muzyka w Szkole”, „Śpiew w Szkole”, „Wiadomości Muzyczne”, „Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie” [dalej: LWMiL], „Przegląd Muzyczny”, „Muzyka”, „Muzyka Polska”, „Kwartalnik Muzyczny”, „Polski Rocznik Muzykologiczny”, „Rytm”. Zob. M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979, s. 45.

<sup>2</sup> Zob. V. Przeremska, *Idealy wychowania w edukacji muzycznej w II Rzeczypospolitej*, Łódź 2008.

i kompozytor, wykładowca wielu konserwatoriów i uniwersytetów, m. in. uniwersytetu lwowskiego). W pierwszym numerze nowego miesięcznika anonso- wano, iż wydawca oraz redakcja pragną go uczynić „źródłem informacji i pomocy dla każdego, kto w jakikolwiek sposób pozostaje w styczności z muzyką”<sup>3</sup>. Miały się w nim znaleźć zatem zarówno specjalistyczne sprawozdania z ruchu muzycznego, jak i prace o charakterze naukowym, felietony, kronika, a także – obok tekstów dotyczących muzyki i kultury muzycznej – utwory literackie i ich recenzje. Wiele miejsca na łamach pisma pozostawiono także dla problematyki edukacji muzycznej dzieci i młodzieży – zarówno edukacji w szkołach artystycznych, jak i ogólnokształcących oraz w seminariach nauczycielskich.

Właśnie w kwestii wychowania muzycznego wielokrotnie na łamach pisma wypowiadał się Józef Reiss – wybitny muzykolog i pedagog. Rozpatrując rolę muzyki w wychowaniu, akcentował charakterystyczne zjawisko, polegające na tym, że w kulturze ówczesnej muzyka stała się najpopularniejszą dziedziną sztuki. Zastanawiał się zatem nad metodami rozbudzenia już w małym dziecku zainteresowania do muzyki, nad koniecznością unikania często popełnianych w procesie edukacyjnym błędów, polegających np. na rozpoczynaniu kształcenia muzycznego od nauki gry na określonym instrumencie, czy przygotowywaniu ucznia do uczestniczenia w popisach i występach publicznych. Uznawał tego typu metody, poza wyjątkowymi przypadkami, za niewłaściwe, domagając się uwzględniania w kształceniu muzycznym osiągnięć współczesnej pedagogiki. Naukę gry na instrumencie należałoby zatem poprzedzić, według niego, cyklem innych, różnorodnych zajęć muzycznych. Miał tu na uwadze – jeśli chodzi o kształcenie w wieku przedszkolnym – gimnastykę, zabawy rytmiczne, odpowiednio dobrany repertuar piosenek śpiewanych ze słuchu, w wieku szkolnym zaś – solfeż, śpiew w chórze (początkowo *unisono*, następnie wielogłosowo na podstawie zapisu nutowego). Uważał, że systematycznie ujęty i przeprowadzony plan takiej nauki może przynieść umuzykalnieniu dziecka nieocenione korzyści: pobudzenie i rozwinięcie poczucia rytmu, przybliżenie zapisu nutowego („który przy zwykłym toku nauki jest dla dzieci naprawdę martwą literą [...] stając się teraz żywym dźwiękiem”), budzenie i rozwijanie zamiłowania do pieśni przez śpiew zbiorowy itd. Apelowal:

W dziecku trzeba rozwijać przede wszystkim wrażliwość muzyczną i krytyczną zdolność do oceny piękna i artystycznej wartości. Cel ten zdoła osiągnąć tylko nauka oparta na racjonalnych podstawach pedagogicznych. [...] Nauka muzyki i oparte na niej wykształcenie muzyczne nie powinny mieć żadnych celów ubocznych: jedynym celem ma być **umuzykalnienie** jednostki, a tym samym rozwój kultury **estetycznej** i **kultury serca**. [...] Muzyka **uszlachetnia** nasze życie duchowe i na tym polega jej doniosłe znaczenie wychowawcze<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> LWMiL, 1925, nr 1, s. 1.

<sup>4</sup> J. Reiss, *Muzyka jako czynnik wychowawczy*, LWMiL, 1928, nr 4 (29), s. 1.

Jedną z domen interesujących Reissa była także, jak wiadomo, psychologia muzyki. Mimo że nie prowadził samodzielnych badań psychologicznych, upowszechniał jednak w swych publikacjach podstawowe pojęcia i aktualną wiedzę w tej dziedzinie. Poruszając tę problematykę analizował Reiss w swych tekstach częstokroć samo zjawisko muzykalności, próbując określić jego źródło, genezę, komponenty czy też zewnętrzne objawy. Traktował je głównie jako wrodzoną dyspozycję psychiczną. Był przekonany, że o muzykalności decyduje przede wszystkim **wrażliwość** słuchowa jednostki, jej zdolność reagowania na wrażenia słuchowe. Często analizował także zjawisko samego słuchu muzycznego – absolutnego (jako dziedziny sfery podświadomej) i względnego (opartego na świadomości słuchowej, który można rozwijać i kształcić za pomocą systematycznej pracy). Jak zauważał:

Racjonalna metoda nauki – stosowana w szkole wobec dzieci stwierdza, że w pracy nad obudzeniem świadomości słuchowej, czyli rozwojem słuchu względnego, można dojść do zdumiewających wyników: systematycznie kształcone dziecko potrafi w końcu napisać ze słuchu każdą melodię i wyśpiewać ją bez pomocy jakiegokolwiek instrumentu, a nawet zdoła odróżnić każdy akord przez uchwycenie właściwej im barwy<sup>5</sup>.

W ścisłym związku z dobrym słuchem pozostaje oczywiście pamięć słuchowa. Autor podkreśla, że o muzykalności decyduje też poczucie rytmu, wyraźnie zauważalne już we wczesnym wieku dziecięcym. Za wyższy stopień muzykalności uważać należy, według Reissa, poczucie harmonii „rzadziej spotykane aniżeli poczucie rytmu i czuły słuch. Zdolność tę porównać można ze zmysłem kolorystycznym w malarstwie”. Był przekonany, że poczucie rytmu i zmysł harmoniczny można rozwinąć za pomocą odpowiedniej i systematycznej pracy, umiejętnie kierowanej.

Jak wiemy, za naczelny cel wychowania muzycznego uważał Reiss rozwijanie ogólnej kultury estetycznej jednostki i społeczeństwa. Jako ważną część składową tejże kultury traktował oczywiście kulturę muzyczną. W jednym z ważniejszych swych artykułów zatytułowanym *Jak budzić wśród młodzieży zamiłowanie do muzyki?*<sup>6</sup> daje już na początku lakoniczną odpowiedź na pytanie zawarte w tytule: „zamiłowanie do muzyki obudzi się wówczas wśród młodzieży, gdy się rozwinie wrodzoną **muzykalność**”. Jak zatem ją rozwijać w procesie nauczania muzyki, w procesie, w którym – jak zaznacza – tkwią doniosłe wartości **wychowawcze**? Proces ten wymaga właściwego ukierunkowania, wysokiego stopnia kultury umysłowej i zmysłu pedagogicznego. Kto więc ma realizować owo zadanie wychowawcze? Dom czy szkoła? Szkoła muzyczno-zawodowa czy też ogólnokształcąca? Reiss wyraża przekonanie, iż szkoła może wykonać swoje zadanie umuzykalnienia młodzieży w sposób ściśle metodyczny,

<sup>5</sup> J. Reiss, *Na czym polega muzykalność?*, LWMiL, 1928, nr 12 (37), s. 1.

<sup>6</sup> J. Reiss, *Jak budzić wśród młodzieży zamiłowanie do muzyki?*, LWMiL, 1929, nr 3 (40).

opierając się na profesjonalnie i systematycznie opracowanych programach nauczania. Docenia bogatą zawartość treściową ówczesnych programów, pozostawiając do dyskusji kwestię ich realizacji. Autor daje wyraz swym obserwacjom, iż uczniowie często okazują obojętność, a nawet niechęć do nauki muzyki. Czy więc obowiązkowa nauka śpiewu i muzyki w szkole osiąga zamierzony cel? Reiss apeluje w tym miejscu o przeprowadzenie odpowiednich badań, ankiet o stanie nauki w szkołach, o jej wartości estetycznej i wychowawczej, które pomogłyby wskazać pewne wady, braki, a także ich źródła i przyczyny, w końcu środki zaradcze w celu przeprowadzenia korzystnej reformy. Zastanawia się oczywiście nad przyczyną wspomnianego stanu. Czy nie tkwi ona w tym, co – jak pisze – nazywamy „duchem epoki”? Zwraca uwagę, że młodzież pochłonięta jest przede wszystkim sportem i „szafem rekordu”;

nadto znamionuje ją niezaprzeczony zmysł realny, praktyczny. [...] „Duch techniki”, tak charakterystyczny dla naszej epoki, a tak odległy od niematerialnej sfery czystej abstrakcji, którą jest muzyka, jest prawdopodobnie źródłem owego zubożenia dzisiejszej młodzieży dla muzyki [...] Rozumne **wychowanie** musi zwalczać tę jednostronność poglądów i przeciwstawić im sferę **ideału**. Muzyka tu właśnie spełnić może doniosłą rolę wychowawczą i uszlachetniającym tchnieniem przekształcić duszę pokolenia<sup>7</sup>.

Jakie środki – zastanawia się Reiss – mogą uchodzić za najlepsze? Wielu pedagogów muzycznych twierdzi, że wiodącą rolę odgrywa tu praktyka muzyczna – uczestniczenie młodych ludzi w zespołach chóralnych czy orkiestrowych. Reiss, w pełni akceptując edukację chóralną, występuje jako przeciwnik idei organizowania w szkołach orkiestr na wzór małych orkiestr symfonicznych, uznając, iż są one często „karykaturą orkiestry, wypaczają smak estetyczny młodzieży”. Można rozpatrywać rację bytu w szkole orkiestry dętej, lecz przeciw niej z kolei przemawiają względy higieny, a także względy estetyczne. Jedyne uzasadnienie – jak uważa – miałyby w szkole orkiestra salonowa (skrzypce, wiolonczela, fortepian i harmonium w zastępstwie instrumentów dętych), ale raczej – dodaje – tylko w mniejszych miastach, gdzie młodzież nie ma sposobności do słuchania orkiestr symfonicznych. W wypełnieniu tej luki widzi rolę płyty gramofonowej z najlepszymi rejestracjami dźwiękowymi, transmisje koncertów radiowych, które w dużej mierze ułatwiają młodzieży bezpośrednie zaznajomienie się z muzyką. Umiejętnie zatem zorganizowane przez nauczycieli audycje szkolne, w których położyłoby się nacisk na pielęgnowanie muzyki ludowej i pieśni artystycznej, popularne i rzeczowe pogadanki o muzyce, lektura przystępnych rozpraw i książek poświęconych muzyce, lektura pism muzycznych – stanowią według niego bogate i warte wykorzystania środki służące rozwijaniu muzykalności<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Tamże, s. 1–2.

<sup>8</sup> Tamże, s. 2.

W podobnym tonie wyraża się o ówczesnych zainteresowaniach młodzieży Franciszka Ungerfeld<sup>9</sup>, pisząc o często zauważalnej pewnej obojętności młodzieży w stosunku do sztuki, a w szczególności do muzyki. Zapotrzebowanie na muzykę w domu – jak zauważa autorka – pokrywa radio, które w pedagogice muzycznej ma swoją wartość (zaznajamia z literaturą muzyczną), z drugiej jednak strony „wytwarza przesyt i zubożenie dla muzyki, która w końcu powszednie i odbiera chęć do samodzielnego uprawiania muzyki, połączonego z wysiłkiem technicznym”. Autorka postuluje, by zerwać z obowiązującym dotąd szablonem nauczania muzyki, zweryfikować obowiązujący w szkołach repertuar muzyczny, wprowadzić bardziej nowoczesne podręczniki oraz metody nauczania.

Autorzy piszący na łamach „Lwowskich Wiadomości” o edukacji muzycznej nawiązywali często w swych wypowiedziach do nowych koncepcji pedagogicznych, przywołując m. in. głośne wówczas hasło „szkoły twórczej”. Jej idee przybliżano czytelnikom periodyku także w odrębnych, specjalnie poświęconych temu zagadnieniu artykułach. I tak, np. w szkicu Cz. Jastrzębca-Kozłowskiego<sup>10</sup> przypomniano, że wysiłek wielu ówczesnych reformatorów zmierza w kierunku ukształtowania **nowego człowieka**. Szkoła tradycyjna – niemal wyłącznie werbalistyczna i intelektualistyczna – już nie wystarcza, a nowe drogi pedagogiczne zmierzają do celu, którym jest przede wszystkim wydobyć z ucznia maksimum jego **twórczości własnej**. Powoływano się tu często na powszechnie znaną, wydaną w roku 1926 pracę Henryka Rowida *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia*, w której to przedstawiony został całokształt nowatorskiej koncepcji, i której idee można było w dużym stopniu odnieść również do wychowania muzycznego młodzieży.

Spśród tekstów publikowanych w piśmie, a poświęconych wychowaniu muzycznemu, na szczególną uwagę zasługuje cykl artykułów pod wspólnym tytułem *Muzyka w szkołach ogólnokształcących*. Są one niejako analizą ówczesnego stanu umuzykalnienia w szkołach powszechnych i średnich<sup>11</sup>. Znajdujemy tu wiele uwag krytycznych, wykazujących braki i niedoskonałości tego typu kształcenia. Przede wszystkim apeluje się tam o planowość i systematyczność nauczania muzyki. Odnośnie do stanu nauki w szkołach powszechnych stwierdzono m. in., że

tylko jedna gałąź muzyki, tj. śpiew zyskał sobie skromne prawo obywatelstwa i to tylko teoretycznie, bo w rzeczywistości nikomu na tym przedmiocie nie zależy i nikt się o niego szczerze nie troszczy<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> F. Ungerfeld, *Muzyka a młodzież dzisiejsza*, LWMiL, 1929, nr 4 (41), s. 3.

<sup>10</sup> Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, *O szkołę twórczą*, LWMiL, 1928, nr 4 (29), s. 1.

<sup>11</sup> Z uwagi na fakt, że cykl ten wzbudził szerokie zainteresowanie czytelników w całym kraju, wydano także oddzielną broszurę pod tym samym tytułem, zawierającą wszystkie artykuły cyklu.

<sup>12</sup> *Muzyka w szkołach ogólnokształcących*, LWMiL, 1925, nr 9, s. 3.

Zwrócono we wspomnianych tekstach uwagę, że mimo wprowadzenia nowych programów ministerialnych, które ujęły naukę śpiewu w „sposób racjonalny”, w praktyce szkolnej pozostał dawny sposób uczenia śpiewu, polegający na pamięciowym (bez posługiwania się zapisem nutowym) wyuczeniu określonego repertuaru piosenek w ciągu roku we wszystkich klasach szkoły podstawowej. Konstatowano, iż taka anachroniczna metoda nauczania (określana często jako „pastusza”) nie przedstawia większej wartości. Poddawano przy okazji krytyce propagowanie owej metody przez Ministerstwo WRiOP oraz kuratoria szkolne, które aranżowały obowiązkowe tzw. Święta Pieśni. Ubolewano:

Po pojawieniu się programów ministerialnych zdawało się, że nadeszły czasy sanacji na polu pedagogii muzycznej w szkołach powszechnych, zapowiadały się epokowe zmiany, reformy. Był to jednak chwilowy płomień, słomiany ogień, który zgasł...<sup>13</sup>

Świętu Pieśni zarzucano, że repertuar piosenek nie łączy się z materiałem teoretycznym opracowywanym w klasie, jest zatem „stratą czasu nauczyciela”, że akcja ta nie jest środkiem umuzykalnienia, gdyż „nie wykorzenia analfabetyzmu muzycznego ze szkodą dla racjonalnego i planowego nauczania”, w końcu, że dawna metoda nauczania śpiewu nie jest zgodna z nowoczesną pedagogiką i intencjami programu ministerialnego. W sposób dość jednostronny wyrażano pogląd, że masowe występy przeszkadzają planowej pracy szkolnej, a przygotowanie uczniów do występów publicznych odrywa od systematycznej nauki. Ponadto często apelowano o zatrudnianie fachowych instruktorów śpiewu przy kuratoriach szkolnych, którzy zapewniliby profesjonalną pomoc dla nauczycieli<sup>14</sup>. Kolejna ważna poruszana kwestia to stan podręczników do nauczania interesującego nas przedmiotu. Poddano ostrej krytyce wiele podręczników i śpiewników dopuszczonych do użytku szkolnego. Uważano, iż panuje w nich chaos, bezplanowość, niezgodność z obowiązującym ministerialnym programem nauki (uznawanym przez autorów omawianego cyklu artykułów za niemal wzorcowy)<sup>15</sup>, brak jest wyraźnego przeznaczenia materiału dla poszczególnych klas. Są one ponadto – jak twierdzono – niedostosowane do wieku i do poziomu intelektualnego rozwoju ucznia. Spis podręczników MWRiOP – apelowano – winien być przewodnikiem i źródłem informacji dla nauczycieli szukających pomocy naukowych, tymczasem informacje są niejasne i mylne<sup>16</sup>.

Odnoszono się również do stanu nauki śpiewu i muzyki w szkołach średnich i w seminariach nauczycielskich. Także w tym przypadku zarzucano

---

<sup>13</sup> *Muzyka w szkołach ogólnokształcących (Stan nauki śpiewu w szkołach powszechnych)*, LWMiL, 1925, nr 10, s. 3.

<sup>14</sup> *Muzyka w szkołach ogólnokształcących*, LWMiL, 1925, nr 11, s. 3.

<sup>15</sup> *Program nauki w szkołach powszechnych, 7-klasowych. Śpiew*, MWRiOP, Warszawa 1920.

<sup>16</sup> *Muzyka w szkołach ogólnokształcących*, LWMiL, 1925, nr 13, s. 2–3.

niewłaściwą na ogół – jak oceniali autorzy – realizację programu, krytykowano brak znajomości przez uczniów notacji nutowej, wyłącznie słuchowo-pamięciowe opanowywanie materiału muzycznego, niewłaściwe nauczanie śpiewu w chórze klasowym (uznając chór ogólnoszkolny za stojący na nieco wyższym poziomie artystycznym, mający za zadanie reprezentowanie zakładu na zewnątrz). Pojawiały się tak krytyczne – i trzeba powiedzieć bardzo jednostronne i nie oddające stanu rzeczywistego – opinie, jak np.:

Cała nauka w szkołach średnich i w seminariach nauczycielskich ogranicza się do wyuczenia szeregu pieśni nabożnych, wchodzących w program produkcji podczas nabożeństwa w kościele. Na przygotowaniu tego repertuaru zaczyna się i kończy cała edukacja muzyczna ucznia w szkole średniej<sup>17</sup>.

Przed wszystkim zarzucano jednak, że uczniów nie obowiązuje nauka zasad i teorii muzyki, co przekłada się na ogólnie niski poziom nauczania, a poza tym uczniowie bagatelizują ten przedmiot, „czego wynikiem jest, iż absolwenci seminarium są niewystarczająco doksztaleni w tej dziedzinie”<sup>18</sup>. Kontrowersje wzbudzała też obowiązkowa w seminariach nauka gry na skrzypcach. Poddawano w wątpliwość wartość podręczników do nauki tejże gry, a także zasadność zbiorowej nauki gry na owym instrumencie. Autorzy proponowali wprowadzenie w miejsce nauki na skrzypcach naukę gry na fisharmonium (klawiszowym instrumencie przenośnym), uważając opanowanie gry na nim za łatwiejsze i bardziej przydatne dla absolwotów seminariów – przyszłych nauczycieli muzyki w szkołach powszechnych<sup>19</sup>.

Rozważania dotyczące stanu umuzykalnienia w szkołach podsumowywano konkluzjami typu: jeśli przedmiot ten będzie umiejętnie prowadzony,

wtedy dopiero muzyka przestanie być luksusem, jakim jest obecnie i wtedy dopiero odegra swoją wielką rolę w wychowaniu. [...] Sprawę nauki śpiewu i muzyki w szkołach uważamy za rzecz pierwszorzędnej wagi ze względu na znaczenie tej sztuki jako czynnika kultury i jako potężnego środka wychowawczego<sup>20</sup>.

Poza zasygnalizowanym wyżej cyklem artykułów pojawiały się na łamach periodyku teksty autorstwa samych nauczycieli przedmiotu „Śpiew i muzyka” w seminariach, którzy dzielili się swymi (także na ogół krytycznymi) uwagami. Warto przytoczyć tu fragmenty wypowiedzi jednego z nich, członka Związku Muzyków-Pedagogów. W trosce o respektowanie zadania, jakie przedmioty te „mają na polu wychowania publicznego” charakteryzuje on niesprzyjające warunki do prowadzenia przedmiotu „Śpiew i muzyka” w szkołach (często

<sup>17</sup> *Muzyka w szkołach ogólnokształcących*, LWMiL, 1927, nr 1, s. 1.

<sup>18</sup> Tamże, s. 2.

<sup>19</sup> *Muzyka w szkołach ogólnokształcących*, LWMiL, 1927, nr 2, s. 1.

<sup>20</sup> *Muzyka w szkołach ogólnokształcących*, LWMiL, 1927, nr 3, s. 2.

występujący brak przyborów, podręczników, pracowni muzycznej, także nie zawsze właściwie przeprowadzane egzaminy kwalifikacyjne czy egzaminy dojrzałości pod kątem tego przedmiotu).

Traktowanie śpiewu i muzyki w szkolnictwie w sposób wyżej naprowadzony ma ten skutek, że przedmiotów tych nikt się serio nie uczy, każdy je byle czym zbywa, uważając je za niepotrzebny balast. Toteż kandydaci zgłaszający się do egzaminu z tych przedmiotów przedstawiają pod względem nabytych wiadomości pstrokaciznę, w bardzo zaś wielu wypadkach przystępują do egzaminu tego bez żadnego przygotowania<sup>21</sup>.

Autor potwierdza niewystarczające przygotowanie muzyczne absolwentów szkół powszechnych zdających do seminariów, a także fakt, że podręczniki nie odpowiadają potrzebom i warunkom szkolnym<sup>22</sup>.

W latach trzydziestych, m. in. pod wpływem ukazania się nowych obowiązujących ministerialnych programów nauczania, po raz kolejny rozgorzała dyskusja wokół przedmiotu „Śpiew i muzyka”<sup>23</sup>. Włączali się w nią również znani muzykolodzy, jak np. Zofia Lissa czy Stefania Łobaczewska. „Lwowskie Wiadomości” chętnie publikowały ich teksty poświęcone tej właśnie tematyce. W interesującym artykule Zofii Lissy *O postęp w pedagogice muzycznej*, zamieszczonym w czasopiśmie jako materiał do dyskusji, poruszony został problem podstaw rozwoju muzycznego dziecka. Autorka zaznacza, iż od 2. do 3. roku życia rozwój ten zasadza się głównie na poczuciu rytmu, w późniejszym okresie na śpiewie, stanowiącym znaczącą już sublimację aktywności słuchowej dziecka. Jak autorka sugeruje, typowa w tym okresie nieczystość intonowania jest wynikiem braku na tym etapie korelacji między centrum sensorycznym, w którym powstaje przedstawienie danego dźwięku, a innerwacyjno-motorycznym, które to prowadzi z kolei do reprodukcji przedstawionego dźwięku. Selekcja tonalna nie jest zatem dziecku znana i oczywista. Zauważmy, że zagadnienie to, należące i rozpatrywane najczęściej w kontekście psychologii muzyki, było w tym czasie istotne dla pedagogiki muzycznej. Lissa pisze:

Ogólny poziom wychowania muzycznego, które było danej jednostce dostępne decyduje – obok jej wrodzonych dyspozycji psychicznych – o poziomie i rozpiętości horyzontów, w jej odniesieniu się do muzyki.

Stąd też wynika m. in. problem ustosunkowania się młodzieży do muzyki nowszej, współczesnej lub też w ogóle do muzyki opartej na innych niż klasyczno-romantyczne założenia. Punktem oparcia w tej kwestii może być, według autorki, jedynie racjonalne wychowanie muzyczne, a zwłaszcza wychowanie

<sup>21</sup> *Muzyka w seminariach nauczycielskich*, LWMiL, 1925, nr 7, s. 3.

<sup>22</sup> *Muzyka w seminariach nauczycielskich*, LWMiL, 1927, nr 5, s. 2.

<sup>23</sup> *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Śpiew (projekt)*, MWRiOP, Lwów 1933.



indywidualne związane z nauką gry na instrumencie, szczególnie z jej początkami. To wówczas, w okresie kilku pierwszych lat nauki muzyki – przypomina autorka – umysłowość dziecka jest najbardziej plastyczna i podatna na wpływy zewnętrzne.

Przedstawienia, które ono sobie w tym czasie wytworzy, związki, które wtedy pojmie, będą stanowiły podstawy ostatecznej krystalizacji jego stosunku jako człowieka dorosłego do muzyki. Toteż obowiązkiem każdego świadomego swych zadań pedagoga jest jak najbardziej rozszerzyć horyzonty wychowywanej przez się młodzieży, oprócz początki wychowania muzycznego na podstawach jak najszerzych i jak najbardziej zbliżonych do nowoczesności, [...] dać uczniowi możliwość podejścia bez uprzedzeń do muzyki wszelkich stylów, epok, narodów i możliwość jej estetycznego przeżycia.

Uważała, iż współcześni pedagodzy, zwłaszcza ci, którzy wprowadzają młodzież w świat muzyki, muszą sobie uświadomić że to, co tworzą jest podstawą ogólnej kultury muzycznej w kraju, i że od ich niepozornej i żmudnej pracy zależy ogólny poziom i tempo rozwoju tej kultury oraz – w dalszych konsekwencjach – jej światowe znaczenie<sup>24</sup>. W konkluzji stwierdzała, podobnie jak wielu innych pedagogów, że należy w nauczaniu muzyki oprzeć się na zrozumieniu psychologicznych założeń pedagogiki ogólnej, a także zadań pedagogicznych wobec przyszłości kultury muzycznej.

Do wspomnianej wyżej wypowiedzi Zofii Lissy nawiązała w kolejnym numerze pisma Stefania Łobaczewska. Uznając poruszany problem za zagadnienie niezmiernie aktualne, dotyczące ogólnej kultury muzycznej, zastanawiała się, w jaki sposób zbliżyć współczesnego człowieka do tych dóbr kultury duchowej, które są stosunkowo trudno dostępne przeciętnemu słuchaczowi, chociaż powstają niejako „z niego i dla niego”. Winny być mu zatem bliskie i zrozumiałe, pomimo że w muzyce współczesnej radykalnie zmieniła się forma i środki ekspresji. Wystąpił więc problem zrozumienia języka nowej muzyki. Łobaczewska konkluduje:

Przeniesienie centralnego punktu problemu na moment pedagogiczny – jest najbardziej racjonalne, bo ujmuje problem u samych podstaw; pokolenie wychowane na nowych zasadach pedagogii muzycznej będzie już zupełnie inaczej przygotowane w zetknięciu się z nową muzyką, niż to poprzednie, wychowane wyłącznie na muzyce tonalnej.

Sugeruje w związku z tym stopniowe przechodzenie w procesie nauczania od muzyki tonalnej (jako punktu odniesienia) do atonalnej. Porównuje obrazowo:

Idzie tu bowiem przede wszystkim o większą sprawność i elastyczność umysłu w dostosowaniu się do nowych podstaw technicznych danej muzyki, [...] gdyż przy nabyciu pewnej wprawy możemy biegle władać kilkoma obcymi językami.

---

<sup>24</sup> Z. Lissa, *O postęp w pedagogice muzycznej*, LWMiL, 1931, nr 4 (65), s. 1. Zob. też: *O słuchaniu nowej muzyki*, LWMiL, 1930, nr 12.

Uważa, że wychowywanie młodzieży w izolacji od prądów nurtujących jej własne życie, niedanie jej możliwości zrozumienia języka, którym to życie przemawia, równa się

z zamknięciem jej drogi do ogromnych możliwości rozwoju duchowego, zwłaszcza wówczas, gdy dzięki wrodzonym swym predyspozycjom w jakimkolwiek kierunku będzie młodzież ta prędzej czy później powołana do czynnego zaakcentowania swej roli w nowym społeczeństwie<sup>25</sup>.

Zaznacza przy tym wyraźnie, że reforma pedagogiki muzycznej zaczynać musi się nie od ucznia, ale od samego pedagoga. Do artykułu Lissy odnosili się na łamach periodyku również inni autorzy, zgadzając się na ogół z jej poglądami. Popierając nowe prądy i potrzebę reformy w nauczaniu muzyki dywagowali m. in. na temat niekorzystnego wpływu muzyki popularnej, rozrywkowej, szlagerowej, tanecznej. Nieustannie podnosili też ważną rolę nauki śpiewu w szkołach ogólnokształcących, która to nauka oparta była przeważnie na materiale odbiegającym od współczesnej twórczości kompozytorskiej<sup>26</sup>.

Na temat potrzeby kontaktu młodzieży z tzw. żywą muzyką wypowiadał się z kolei Seweryn Barbag. Wyrażał on przekonanie, że pedagogika, poza celami specjalnymi, realizuje nie mniej ważną misję umuzykalniania szerokiego ogółu odbiorców, tzn. wychowywania konsumentów sztuki twórczej i odtwórczej. Nawiązuje do dość głośnego w tych latach systemu pedagogicznego niemieckiego pedagoga muzyki F. Jödego, w którym to systemie kontakt z żywą muzyką oznacza proces bio-psycho-fizjologiczny, czyli możliwie intensywne przeżywanie dzieł muzycznych. Nowoczesna pedagogika muzyczna – zauważał autor – zmierza świadomie i systematycznie do spotęgowania wrażliwości słuchu fizjologicznego, który jest tylko koniecznym warunkiem rozwoju dyspozycji muzycznej w znaczeniu artystycznym. Jöde wykazał (w pracy *Musik und Erziehung*), że w dzieciach można rozbudzić wysoki stopień wszechstronnego ożywienia muzycznego przez pobudzenie wyobraźni.

Dlatego nauka muzyki w najszerszym pojęciu powinna oznaczać stopniowe „wżywanie się” w jej elementy i całokształt przez zrozumienie i poznanie biogenetycznych związków dźwiękowych i formalnych tak ze strony wykonawczej, jak i analitycznej, ale tylko w zgodności z przyrodzonym (nawet u przeciętnie muzykalnych) i raczej podświadomym instynktem muzycznym<sup>27</sup>.

Wyżej wspomniane artykuły są świadectwem charakterystycznego dla omawianego okresu zainteresowania pedagogów wychowaniem estetycznym.

---

<sup>25</sup> S. Łobaczewska, *Jeszcze o postępie w pedagogice muzycznej*, LWMiL, 1931, nr 5 (66), s. 1. Zob. także: *Problemy współczesnej estetyki muzycznej*, LWMiL, 1931, nr 2 (63).

<sup>26</sup> Zob. np. F. Ungerfeldówna, „*Postępie w pedagogice muzycznej*” a praktyka, LWMiL, 1931, nr 5 (66).

<sup>27</sup> S. Barbag, *Żywa muzyka jako źródło wychowania muzycznego*, LWMiL, 1931, nr 6 (67), s. 1–2.

Ożywiony ruch pedagogiczny, domagający się estetycznego kształcenia młodego pokolenia, obserwowany był już oczywiście wcześniej. Wysuwane na przełomie XIX i XX w. przez zwolenników reformy estetyczno-pedagogicznej hasła i postulaty wciąż inspirowały i egzemplifikowały idee pedagogiczne, które intensywnie rozwinęły się w ruchu Nowego Wychowania, także na polu edukacji muzycznej.

Nie pominięto też zaprezentowania w piśmie tak popularnej i nowoczesnej wówczas dyscypliny muzyczno-pedagogicznej, jak metoda nauczania muzyki Emila Jaques-Dalcroze’a. Zofia Świątkowska przybliży czytelnikowi podstawy owej – jak wówczas to określano – „gimnastyki rytmicznej”, której zadaniem było kształtowanie i pogłębianie poczucia rytmu, rozwijanie wrażliwości na elementy muzyki i wyobraźni muzycznej dzieci i młodzieży. Metoda ta – jak wiemy – uwzględnia też w dużym stopniu charakter danego utworu muzycznego: akcentowanie, dynamikę, frazowanie, fakturę (polifonię, homofonię). Uczeń w styczności z tą metodą zdobywa również wprawę w odczytywaniu stosunkowo trudnych linii melodycznych, kilkunastosekundowych przebiegów harmoniczych, basu cyfrowanego, osiąga łatwość transponowania... Punktem ciężkości – nadmieniam autorka – jest oczywiście strona muzyczna tego systemu, w którym solfeż i „gimnastyka rytmiczna” łączą się i uzupełniają wzajemnie tworząc całość, stanowiącą podstawę wykształcenia muzycznego.

Wyrobienie woli, bystrości i przytomności umysłu, szybkości orientacji – oto nieocenione zdobycze, do których prowadzi metoda Dalcroze’a. Zwalczając skutecznie ociężałość i niedość fizyczne, rozwija ona pewność siebie, swobodę ciała, a co za tym idzie – umysłu. [...] Metoda ta powinna stanowić początek i podstawę wychowania muzycznego. Zanim dziecko przystąpi do nauki gry na instrumencie, powinno rozwinąć w sobie ogólną muzykalność i zainteresowanie muzyczne. Naturalnie, że i starszym przynosi korzyść ogromną, wyrównując braki rytmiczne i słuchowe w wykształceniu muzycznym<sup>28</sup>.

Z opinią tą zgadzali się wszyscy pedagodzy.

Jeśli chodzi natomiast o stosowanie w szkołach ogólnokształcących określonych metod nauczania śpiewu (solfeżu) – opinie wśród pedagogów muzycznych były podzielone. Żywą dyskusję wzbudził np. opublikowany we „Lwowskich Wiadomościach” artykuł Stanisława Kazury<sup>29</sup> – jednego z największych autorytetów w dziedzinie wychowania muzycznego. Autor omawia tu dwie metody – tzw. relatywną (względną), oraz tzw. absolutną<sup>30</sup>. Jednocześnie

<sup>28</sup> Z. Świątkowska, *Metoda E. Jaques-Dalcroze’a*, LWMiL, 1927, nr 11 (24), s. 1.

<sup>29</sup> S. Kazuro, *O metodach nauczania śpiewu w szkołach ogólnokształcących. Metoda względna i absolutna*, LWMiL, 1932, nr 39.

<sup>30</sup> Istotą metody relatywnej (starszej) jest posługiwanie się systemem zgłosek solmizacyjnych odzwierciedlających stałe relacje międzydźwiękowe i funkcje dźwięku w danej skali. Istotą zaś metody absolutnej (nowszej) jest odwoływanie się do psychoakustycznych właściwości dźwięku

odnosi się krytycznie do propagowania dość popularnej wówczas metody tzw. tonic-solfa i tzw. jewatyczowania. W rezultacie ostro przeciwstawia się stosowaniu w nauce szkolnej solfeżu metody względnej, uważając ją za anachroniczną. Podpiera się tu przeprowadzoną przez siebie ankietą wśród pedagogów oraz cytowanymi wypowiedziami niektórych wybitnych pedagogów, muzykologów i teoretyków muzyki. Kazuro, nawiązując do swych licznych i będących w obiegu podręczników oraz innych publikacji, zaznacza:

nie tylko wypowiedziałem moje credo w sprawie nauczania muzyki i śpiewu w szkołach ogólnokształcących, ale również dałem kwintesencję wielu dzieł ludzi uczonych i wykazałem linię, po której do dziś dnia kroczy szkolnictwo europejskie. [W konkluzji twierdzi, że] skoro metoda względna w praktyce muzycznej nie jest i nigdy nie może być używaną, to stosowanie jej w nauczaniu muzyki uważam za bezcelowe i niepedagogiczne<sup>31</sup>.

Tego też tematu dotyka artykuł Stefana Śledzińskiego – znanego muzykologa i pedagoga. Odnosi się on do trzech różnych tekstów opublikowanych w omawianym czasopiśmie w roku 1933, a będących reakcją na wspomniane wystąpienie Stanisława Kazury. Pierwszy z nich to wyjaśnienie dyrektora słynnego Muzycznego Ogniska Wakacyjnego w Krzemieńcu – Bronisława Rutkowskiego, którego stanowisko w kwestii wyższości jednej z metod solfeżu nie było zgodne z poglądami Kazury. Dwa dalsze przytaczane przez Śledzińskiego artykuły, to wystąpienie Stefana Wysockiego (*O metodach nauczania śpiewu w szkołach ogólnokształcących względnej i absolutnej*), który – podobnie jak Rutkowski – opowiadał się za metodą względną<sup>32</sup>, trzeci zaś z dyskutowanych przez Śledzińskiego artykułów to tekst autorstwa Karola Hławiczki wybitnego pedagoga, metodyka nauczania śpiewu, także rzecznika metody względnej w tej dziedzinie pt. *Zamieszka muzyczna*. Śledziński proponuje poddać szerszej dyskusji na łamach pisma wspomniany problem metodyczny, sam zaś jednoznacznie przychylił się do zdania Kazury, pisząc sarkastycznie:

niewątpliwą zasługą prof. Kazury jest stała troska o poziom umuzykalnienia społeczeństwa, o propagandę kultury muzycznej, o należyte wreszcie postawienie nauczania śpiewu w szkolnictwie i to także w okresie, w którym dzisiejsi kierownicy tego resortu nie przyczyniali się jeszcze niczym do tej pracy<sup>33</sup>.

---

i faktu dysponowania przez niektóre jednostki zdolnością lokalizowania dźwięków według trwale zapamiętanego wzorca wysokości.

<sup>31</sup> Tamże, s. 3.

<sup>32</sup> S. Wysocki, autor m. in. pracy *Zarys celowego nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej* (1921), stworzył własny system nauczania solfeżu, który uważał za jedną tylko z dróg do umuzykalnienia, nazywając ją „polskim systemem”.

<sup>33</sup> S. Śledziński, *W sprawie „rzeczowej” dyskusji o nauczaniu muzyki w szkołach ogólnokształcących*, LWMiL, 1933, nr 73, s. 4.