

Original research paperReceived: 03.09.2019
Accepted: 10.01.2020**Anna G. Piotrowska**

ORCID: 0000-0003-1510-8682

Uniwersytet Jagielloński

Kraków

anna.g.piotrowska@uj.edu.pl

**EDUKACJA MUZYCZNA OKIEM FILOZOFÓW I TEORETYKÓW:
KRÓTKI ZARYS PROBLEMATYKI**Słowa kluczowe: *edukacja muzyczna, wychowanie muzyczne, refleksja o muzyce*

Dzisiejszy model wychowania muzycznego – współcześnie nazywanego także edukacją muzyczną – kształtował się przez stulecia w ścisłej zależności od zapartywań na samą muzykę jako sztukę, a także w korelacji z koncepcjami pedagogicznymi. Próba zrozumienia fenomenu wychowania przez muzykę łączyć się zatem musi z, choćby ogólnym, wglądem w historyczne przemiany w traktowaniu muzyki w życiu człowieka oraz zmianami dotyczącymi przypisywanej jej roli. Na funkcje muzyki już od starożytności patrzono bowiem między innymi przez pryzmat użyteczny (użyteczna), integrujący (jej istota ukryta w mocy łączenia ludzi, jako język uniwersalny, kod komunikacyjny), estetyczny (różne aspekty piękna w niej), czy też teoretyczny (jako przedmiot dociekań naukowych, dziedzina nauki). Szeroko rozumiane muzykowanie (definiowane jako zajmowanie się muzyką i uprawianie jej, ale także jako kontakt z nią) można uznać za historycznie trwałą przejaw życia społecznego, w ramach którego zaznacza się ścisły związek jej i innych dziedzin życia, w tym wychowania przez powiązanie jej z procesem nauczania-uczenia się¹. W artykule tym – nieaspirującym do całościowego ujęcia tej jakże przecież szerokiej i zróżnicowanej problematyki – podjęto jednak próbę zarysowania wybranych koncepcji o filozoficznym rodowodzie, które znacząco wpłynęły na dzisiejszy kształt myślenia o muzyce, zwłaszcza zaś jej roli w procesie kształcenia młodego człowieka.

¹ Andrzej Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977), 13.

1. Poglądy Platona i Arystotelesa

Już w czasach starożytnej Grecji stworzono podwaliny rozważań o muzyce, a zwłaszcza jej oddziaływaniu na człowieka. Przekonania te znacząco wpłynęły na kolejne pokolenia myślicieli, odcisnęły swe piętno na sposobie, w jaki ją postrzegano jako element edukacji – zwłaszcza najmłodszych – i w zasadzie aż do dzisiaj ślady tych poglądów odnaleźć można w wielu koncepcjach i teoriach (nie tylko pedagogicznych). W starożytnej Grecji nacisk kładziono na wychowanie dzieci i nawet współczesne rozumienie terminu „pedagogika” (*paidagogike*) wywodzi się z tamtych czasów. Wtedy *paidagogos* był niewolnikiem, który odprowadzał młodych chłopców (urodzonych jako wolni obywatele) na ćwiczenia fizyczne (*pais* – chłopiec, dziecko, *ago* – prowadzenie)². Można powiedzieć, że opiece pedagogicznej i – szerzej – wychowaniu początek dała dbałość o ruch i zdrowie fizyczne, gdyż dopiero z biegiem lat ewoluowała funkcja *paidagogosów* – w ich rękach spoczywało wpojenie reguł odpowiedniego zachowania, nadzór nad rozwojem charakteru i moralności wychowanków, a w konsekwencji z opiekunów stali się oni wychowawcami³. Bo też „w starożytnej Grecji [...] nauczanie miało mniejsze znaczenie niż wychowanie”⁴, z którym sofisci łączyli określenie *paideia* oznaczające „wyższe formy działalności wychowawczej. Ich treścią było kształcenie osobowości na dobrach kultury. Słowo to określało odpowiednią działalność wychowawczą. [...] W jednym słowie łączyło zarówno działalność wychowawczą, jak i refleksję nad nią”⁵.

Chociaż w czasach antycznych zainteresowanie wychowaniem przez muzykę nie stanowiło głównego punktu rozważań filozoficznych, jednak sama jej rola i miejsce wśród innych sztuk często bywały tematem rozmyślań filozofów. Ich myśli biegnęły pierwotnie w kierunku zdefiniowania istoty sztuki, w tym także muzyki. W starożytności za sztukę uznawano samą umiejętność wytwarzania czegoś według określonych zasad i reguł. Stoicy, m.in. Zenon z Kitionu (335 p.n.e.-263 p.n.e.), twierdzili, że u podstaw wszelkiej twórczości leży zestaw prawideł, a w konsekwencji – sztuka jest systemem. Uogólnienie to dotyczyło również rzemiosła oraz nauki, którą dopiero rzymski filozof, pisarz, mówca i polityk Cyceon (106 p.n.e.-43 p.n.e.) wydzielił jako osobną dyscyplinę ściśle sprzężoną z myśleniem rozumowym. Inną klasyfikację sztuk prezentowali sofisci, dzieląc je na przyjemne oraz użyteczne, jeszcze inny był podział na pospolite, zwane też encyklicznymi, oraz wolne – doskonalsze od tych pierwszych, gdyż niewymagające pracy fizycznej.

W starożytności czas wolny chętnie umilano sobie słuchaniem muzyki i uważano, że edukacja muzyczna powinna dotyczyć zarówno praktycznych umiejętności potrzebnych do grania, jak i obejmować samo słuchanie. Nie stworzono jednak wówczas jednolitego systemu kształcenia pod tym kątem, poglądy niektórych filozofów na te kwestie były wręcz wewnętrznie sprzeczne, chociaż już w okresie antycznym eduka-

² Wiesława Ciechaniewicz, red., *Pedagogika* (Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2000), 62. Pod ich opieką chłopcy ćwiczyli głównie pentatlon, czyli pięciobój: skok, bieg, rzut dyskiem i oszczepem, zapasy.

³ Stefan Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki* (Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1997), 26.

⁴ Ciechaniewicz, *Pedagogika*, 64.

⁵ *Ibidem*, 63-64.

cja muzyczna wyraźnie interesowała filozofów, łączących rolę muzyki w życiu człowieka z nadrzędną kategorią *ethosu*.

W ramach koncepcji *ethosu* przyjmowano bowiem, że muzyka oddziałuje na ludzi jako jednostki, ale także na większe grupy społeczne (zbiorowości) o złożonej strukturze wewnętrznej. W teorii *ethosu* zakładano, że posiada ona moc wpływania na uczucia i emocje ludzkie, a w konsekwencji może kształtować ich postawy za pomocą takich elementów, jak tonacja, melodia, rytmika czy wykorzystane instrumentarium. Zależność pomiędzy nią a jej wpływem na człowieka przekładać się miała na proste równanie: dobra muzyka to wpływ pozytywny, natomiast kiepska – negatywny. Do rozwoju koncepcji *ethosu* przyczynili się pitagorejczycy, dla których symetria i ład w kompozycji – wyrażane stosunkami liczbowymi – stanowiły o jej pięknie. W świecie starożytnym to właśnie muzyka była uosobieniem doskonałej harmonii obecnej we wszechświecie, podkreślano też, że stanowi ona niezbywalny element wiedzy, chociaż „nie jest wyłącznie domeną rozumu”⁶. Matematyczne podejście do zagadnień muzycznych nie przeszkodziło jednak pitagorejczykom dojrzeć istotnej roli muzyki w kształtowaniu postawy człowieka. Jak pisał Arystydes Kwintylian – żyjący w IV wieku n.e. grecki teoretyk muzyki – pitagorejczycy „widząc działanie muzyki uważali za niezbędne od dzieciństwa przez całe życie uprawiać muzykę i używali do tego wypróbowanych melodii i tańców”⁷. A zatem dla nich edukacja muzyczna oznaczała czynne zaangażowanie się w działalność muzyczną, uważali, że muzykowanie pozostaje immanentnie wpisane w cykl życia człowieka (trawestując zatem tę myśl, można powiedzieć, że z uczenia się muzyki nigdy się nie wyrasta). Tak pojęte kształcenie pod tym kątem obejmowało nie tylko czynne muzykowanie, ale również umiejętność – związanego z muzyką – zorganizowanego ruchu wyrażonego tańcem. Za sprawą teorii *ethosu* regulowano kwestie doboru materiału muzycznego właściwego dla potrzeb kształcenia. Normatywny stosunek do repertuaru skutkował wskazywaniem konkretnych melodii czy utworów jako tych, które spełniają kryterium przydatności – najczęściej jednak za odpowiednie uważano tradycyjne kompozycje czy tańce, wcześniej już znane i wypróbowane.

Takie podejście do kształcenia muzycznego zauważyć można w pismach Platona (427 p.n.e.-347 p.n.e.) i Arystotelesa (384 p.n.e.-322 p.n.e.), pozostających pod wpływem teorii *ethosu*. Obydwaj filozofowie podejmowali tematykę wychowania przez muzykę, a ich spostrzeżenia często korespondowały ze sobą i wykazywały wiele cech wspólnych, chociaż ani Platon, ani Arystoteles nie stworzyli spójnej koncepcji edukacji muzycznej. Jednak wśród zagadnień omawianych przez nich poczesne miejsce zajmowały m.in. kwestie dotyczące dopasowania materiału muzycznego do wieku uczących się oraz problem doboru odpowiednich instrumentów do nauki gry. Filozofowie zgodnie twierdzili, że nie każdy rodzaj muzyki nadaje się do kształcenia dzieci.

Zarówno Platon, jak i Arystoteles preferowali określoną skalę – dorycką – jako odpowiednią dla procesu nauczania, gdyż w myśl koncepcji *ethosu* łączyli ją z męstwem i odwagą, pośrednio uważano więc, że wyzwala ona w człowieku pozytywne odczucia

⁶ Jagna Dankowska, „Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej”, w *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, red. Zofia Konaszekiewicz (Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej, 2003), 19 i 21.

⁷ Władysław Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, t. 1 (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960), 104.

i służy poprawie postawy moralnej. Arystoteles zalecał, by do celów wychowawczych wykorzystywać melodie oparte na skali doryckiej, chociaż dopuszczał użycie innych skal, podkreślając, że należy je zawsze dobierać odpowiednio do wieku adepta (np. dla młodszych chłopców rekomendował skalę lidyjską)⁸.

Obok normatywności regulujących kwestie wychowania muzycznego kolejną zasadą obowiązującą podczas doboru materiału muzycznego w procesie kształcenia przez muzykę było kierowanie się pewną tradycją. Już pitagorejczycy preferowali tzw. wypróbowane melodie, czyli takie, które zostały wcześniej sprawdzone i szerzej przyswojone. Weryfikacja przydatności materiału muzycznego na potrzeby edukacyjne opierała się na regule „uświęcenia tradycją”, tj. następowała w wyniku powszechnej akceptacji. Do najlepiej nadających się do działań dydaktycznych zarówno Platon, jak i Arystoteles zaliczyli pieśni, natomiast muzykę instrumentalną – jako pozbawioną słów – poważali znacznie mniej. Pieśni, przez czynnik wokalny nawiązujące do literatury, wydawały się im odpowiedniejsze do przekazywania określonych treści, np. związanych z historią grecką, co więcej, promowały one określone wartości kulturowe. Z tego względu ich dobór dla młodych ludzi musiał być zdaniem filozofów nadzorowany, o ile nie podlegać wręcz swoistej cenzurze, jako że niektóre treści niesione w warstwie słownej uważano np. za zbyt drastyczne.

I tak Arystoteles zaproponował własną typologię pieśni: etyczne wpływały na postawę wykonawcy, praktyczne stymulowały wolę, entuzjastyczne wywoływały określone stany emocjonalne i pomagały rozładować zgromadzone napięcie⁹. Uzależniał on też ich dobór od wieku wykonawców – spokojniejsze pozostawiał ludziom starszym, a dla młodzieży za najstosowniejsze uznawał te oparte na skali doryckiej. Natomiast Platon wypowiadał się na temat różnicowania materiału pieśniowego ze względu na płeć wychowanków, dostrzegając odmienną psychikę dziewcząt i chłopców. Odpowiednio dobrane pieśni miały za zadanie pogłębianie cech kojarzonych z daną płcią – promujące męstwo i odwagę przeznaczone były dla mężczyzn, a o charakterze umiarkowanym dla kobiet.

Polecany sposobem wykonywania pieśni było wspólne muzykowanie w ramach chóru. O metodzie tej pisali zarówno Arystoteles, jak i Platon, upatrując w niej wielorakich funkcji wychowawczych sprzyjających integracji wykonawców, uczących współdziałania w grupie itd. Zdaniem Platona w chórze mógł śpiewać w zasadzie każdy, ale wyróżnił on jego typy ze względu na wiek wykonawców: Muz był dla dzieci, do Apollona mogli należeć ci, którzy nie przekroczyli trzydziestego roku życia, a do Dionizosa pozostali (do sześćdziesiątego roku życia, uważano bowiem, że starsi ludzie tracili umiejętności wokalne i nie powinni włączać się w czynne śpiewanie). Każdy z chórow posiadał własną wewnętrzną organizację, a nadzór nad nim miał pełnić dyrygent wybierany demokratycznie spośród dziesięciu kandydatów. Jego rola jako nauczyciela mistrza była wyraźnie podkreślona przez Platona, który przewidywał zakres jego obowiązków, uściślał nauczane przedmioty, akcentował rolę w pielęgnowaniu tradycji itd.

⁸ Arystoteles, *Polityka* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964), 357. W tej kwestii Arystoteles różnił się od Platona, który skłaniał się raczej ku skali frygijskiej. Arystoteles dowodził jednak, że skala ta posiada charakter bachiczny i z tego względu nie nadaje się do kształcenia młodzieży.

⁹ Małgorzata Bortnowska, „Platon i Arystoteles o muzyce”, *Zeszyty Naukowe AMFC. W kręgu muzyki i myśli humanistycznej* 46 (1999): 56.

Zarówno Platon, jak i Arystoteles określali dokładnie wiek, w jakim młodzi wychowankowie powinni rozpocząć przygodę z muzyką. Platon utrzymywał, że po rozpoczynającym się w dziesiątym roku życia chłopca trzyletnim okresie nauki czytania i pisania przychodził czas na naukę muzyki, trwający od bardzo wczesnej młodości do trzydziestego roku życia¹⁰. Według Arystotelesa okres nauki od siódmego do dwudziestego pierwszego roku życia miał obejmować gramatykę, rysunki, gimnastykę oraz właśnie muzykę.

Filozofowie zastanawiali się, czy w procesie nauki pieśni wykonywać z czy też bez towarzyszenia instrumentalnego. Platon zachęcał do kształcenia głosu przy akompaniamencie kitarę zapewnionym przez zawodowego muzyka. Śpiewający (chłopiec), który nie zamierzał kształcić się na profesjonalistę, zobowiązany był jedynie grać na lirze (kitarra uznawana była za instrument wirtuozów, a lira za jej prostszą odmianę). Kojąc więc gitarę z profesją muzyka, Arystoteles odradzał jej wykorzystywanie w procesie dydaktycznym, pisząc, że „nie trzeba w nauce dopuszczać [...] żadnego innego instrumentu przeznaczonego tylko dla mistrza fachowego, jak kitarra lub inne podobne [...]”¹¹. Innym instrumentem, który budził jego zastrzeżenia, był flet (a w zasadzie aulos¹²), także rezerwowany dla profesjonalistów¹³. Ponadto sprawność manualna potrzebna przy graniu na nim zdaniem Arystotelesa zbyt mocno działała na zmysły – „nie kojąco, ale raczej orgiastycznie”¹⁴, nie nadawał się on poza tym do towarzyszenia pieśniom, gdyż gra na nim „uniemożliwia równoczesne stosowanie słowa”¹⁵. Filozof wyraźnie przeprowadzał rozróżnienie pomiędzy nauką gry na instrumentach, która przystoi jedynie profesjonalnym muzykom (świadczącym usługi muzyczne), a wykorzystaniem muzyki w procesie wychowawczym. Także sceptycy twierdzili, że „wykształcony muzyk może lepiej od laika ocenić, czy utwór jest dobrze wykonany, ale nie ma przez to więcej przyjemności”¹⁶, posądzenie o profesjonalizm w fachu muzycznym równałoby się oskarżeniu o prostactwo¹⁷.

Wychowanie przez muzykę i dla muzyki było w starożytności traktowane jako obowiązkowe. Według Platona jej uprawianie należało bowiem do kanonu związanego z *paideią* (wychowaniem), podczas gdy Arystoteles skłaniał się ku pogładowi, że zapewnia ona miłe spędzanie wolnego czasu, a jej nauka stanowi substytut zabaw z lat dzieciennych – „dla podrośniętych dzieci grzechotką jest nauka muzyki”¹⁸. Pomny jednak siły muzyki i jej mocy oczyszczającej (związanej z koncepcją *katharsis*) Arystoteles uważał ją za szlachetną rozrywkę i twierdził, że „muzykę należy uprawiać nie dla

¹⁰ Kurt Sachs, *Muzyka w świecie starożytnym*, tłum. Zofia Chechlińska (Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1988), 278.

¹¹ Arystoteles, *Polityka*, 352.

¹² Jak słusznie zauważa Bogusław Sudak, kiedy Arystoteles pisze o flecie, ma na myśli popularny w Grecji aulos, który przypomina współczesny obój, a nie flet. Zob. Bogusław Sudak, *Wychowawcza rola muzyki w ujęciu Arystotelesa* (Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, 1996), 52.

¹³ Arystoteles wspominał również, że to Atena wynalazła ten instrument, ale szybko go odrzuciła, widząc, jak gra na nim zniekształca twarz.

¹⁴ Arystoteles, *Polityka*, 352.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, 220.

¹⁷ Carl Dahlhaus, *Idea muzyki absolutnej*, tłum. Antoni Buchner, Karol Berger (Kraków: Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, 1988), 427.

¹⁸ Arystoteles, *Polityka*, 350.

jednego, ale wielu pożytecznych celów, bo i dla wykształcenia, i dla duchowego oczyszczenia. [...] i dla wypełnienia czasu spoczynku, dla odprężenia i wytchnienia. Jej miejsce jest tam, gdzie stosuje się tryb życia godny wolnego człowieka”¹⁹.

2. Filozofowie, pedagodzy i psychologowie o kształceniu muzycznym

Niewielu późniejszych filozofów poświęcało wiele miejsca i czasu na rozważania dotyczące wychowania przez muzykę. W średniowieczu²⁰, jak niemal każda dziedzina życia, kwestie muzyczne regulowane były względami religijnymi, a Boga postrzegano jako Wielkiego Kompozytora. Twórczość muzyczną porównywano wówczas do umiejętności zestawiania różnych dźwięków w taki sposób, by dały one harmonijny (rozumiany jako piękny) efekt – wpływał on ze stosunków liczbowych zawartych w rozmaitych współbrzmieniach, o czym przekonany był m.in. wybitny filozof i teolog chrześcijański Boecjusz (480-524)²¹. O ile więc muzyka dostarczała pokus doczesnych, zachęcając do tańca i zabawy, jednocześnie jednak mogła wspierać człowieka w jego pobożności, gdyż – jak pisał święty Augustyn – pomagała słabej duszy wznosić się ku Bogu²². W podobnym duchu wypowiadał się kolejny myśliciel i uczony rzymski Kasjodor (485-583), uważając, że „muzyka to najwdzięczniejsze i nader pożyteczne poznanie, które kieruje umysł nasz ku wyższym rzeczom, a uszy koi melodią”²³. W zasadzie wtórował mu hiszpański franciszkanin Juan Gil de (Jan Idzi) Zamora (1240-1318), sugerując, że „muzyka tak jest z natury z nami związana, że choćbyśmy chcieli obyć się bez niej, to byśmy nie mogli”²⁴. Także tradycja renesansowa przypisywała jej silne oddziaływanie na człowieka – niemiecki kompozytor i teoretyk muzyki Adam z Fuldy (1445-1505) twierdził, że „muzyka skłania ludzi do sprawiedliwości, równości charakteru i do właściwego ustroju politycznego. Podnosi ducha, rozweselając umysły czyni ludzi zdolniejszymi do podejmowania trudów”²⁵. Jeszcze wyraźniej na spuściznę antyczną, a zwłaszcza autorytet Arystotelesa powoływali się szesnastowieczni humaniści, kojarząc zawodowego muzyka z prostytutką, a w muzyce widząc (jak to pisał w 1540 roku niejaki Alessandro Piccolomini) jedynie środek służący umilaniu godziwego „odpoczynku w chwilach wolnych”²⁶.

O istotnej roli muzyki w życiu człowieka przekonani byli również włoscy intelektualiści doby renesansu i baroku (szczególnie twórcy skupieni wokół Cameraty florenckiej), a także myśliciele czasów oświecenia. Znany ze swego zamiłowania do niej Jean Jacques Rousseau (1712-1778), autor opublikowanego w Paryżu w roku 1768 *Dictionnaire de musique*, w którym omawiał jej wpływ na człowieka²⁷, nie wypowia-

¹⁹ Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, 193-194.

²⁰ Joseph Dyer, „The Place of »Musica« in Medieval Classifications of Knowledge”, *Journal of Musicology* 24, 1 (2007): 3-71.

²¹ Alicja Jarzębska, *Z dziejów myśli o muzyce* (Kraków: Musica Iagiellonica, 2002), 9.

²² Augustyn, *Wyznania*, tłum. Zygmunt Kubiak (Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1992), 322.

²³ Tatarkiewicz, *Historia estetyki*, 106.

²⁴ Ibidem, 160.

²⁵ Ibidem, 163.

²⁶ Dahlhaus, *Idea muzyki absolutnej*, 426.

²⁷ Por. Zbigniew Skowron, *Myśl muzyczna Jeana-Jacques'a Rousseau* (Warszawa: Wydawnictwa UW, 2010).

dał się jednak na temat samego wychowania muzycznego, nie zaproponował żadnej holistycznej teorii, a jedynie przedstawił niektóre poglądy na ten temat w traktacie pedagogicznym *Emil, czyli o wychowaniu* (1762). W dziele tym wyznawał, że on sam urodził się dla muzyki²⁸. Natomiast już wcześniej czeski myśliciel i pedagog Jan Amos Komenský (Comenius, 1592-1670) w swoim dziele *Pampaedia* (1656) opowiadał się za jej nauczaniem pomiędzy szóstym a dwunastym rokiem życia. Zalecał, by chłopcy (bo to ich dotyczyła ta koncepcja) „przyłożyli się do muzyki: (1) ponieważ wszystko powinno być zharmonizowane – a muzyka jest najoczywściej i w najczystszy zakresie harmonijna, (2) służy szlachetnemu odpoczynkowi, (3) dla głoszenia chwały Boga, aby wszyscy współzawodniczyli w śpiewach dawidowych”²⁹.

W kolejnej epoce myśliciele podkreślali duże znaczenie muzyki. Niewątpliwie skutkowało to wzrostem zainteresowania samym muzykowaniem i życiem muzycznym, ale nie opracowaniem spójnej koncepcji edukacji muzycznej, chociaż już niemiecki pedagog Friedrich Fröbel (1782-1852) – pomysłodawca idei przedszkola (jako ogrodu dziecięcego, czyli *Kindergarten*) – zachęcał do pielęgnowania i rozwijania w dziecku instynktu artystycznego m.in. przez kultywowanie aktywnego śpiewania, podkreślając przy tym istotną rolę zabawy w edukacji³⁰. Wraz z nadchodzącym romantyzmem pojawiło się wiele rozważań na temat wpływu muzyki na duszę ludzką. Już w 1797 roku Wilhelm Heinrich Wackenroder (1773-1798) opublikował powiastkę *Osobliwy żywot muzyczny kompozytora Józefa Berglingera* (będącą częścią dłuższego dzieła zatytułowanego *Wyznania serdeczne rozmiłowanego w sztuce bractwa zakonnego*), w której uwypuklił znaczenie muzyki w życiu człowieka, a muzyka opisywał jako zdolną do poświęceń, choć niezrozumiałą przez innych, wyalienowaną ze społeczeństwa wybitną jednostkę. Na temat samego kształcenia muzycznego Wackenroder jednak nie pisał, lakonicznie ujmując tę kwestię na początku części drugiej, podkreślając rangę gruntowności i wszechstronności edukacji muzycznej³¹.

Na postrzeganiu muzyki i jej roli w życiu człowieka na przełomie XVIII i XIX wieku zaważyły znacząco dzieła literackie: z jednej strony *Lata nauki Wilhelma Meistra* z roku 1795 autorstwa Johanna Wolfganga Goethego (1749-1832), a z drugiej strony powieść epistolarna *Obermann* (opublikowana w 1804 jako *Oberman*) Francuza Étienne’a Piverta de Senancoura (1770-1846). Ta ostatnia wywarła silne wrażenie m.in. na Franzu Liszcie, który pod jej wpływem napisał *Vallée d'Obermann* (wchodzące w skład pierwszej części *Années de pèlerinage*, czyli *Première année: Suisse*).

Zagadnienie wychowania muzycznego nie pojawiało się jednak bezpośrednio na kartach pism wielu myślicieli, którzy dyskutowali nad znaczeniem samej muzyki jako

²⁸ Por. Maria Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987), 14-15.

²⁹ Jan Amos Komeński, *Pampaedia* (Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1973), 202-203.

³⁰ Friedrich Fröbel był autorem bardzo wielu prac, by wspomnieć *An unser deutsches Volk* (Erfurt: Johann Carl Müller, 1820) czy *Die Mutter- und Koselieder* (Rudolstadt: Typendruck bon G Froebel, 1844), w której ukazywał, jak w rodzinie można kształcić dziecko przy pomocy wierszyków, obrazków, opowiadań czy piosenek.

³¹ Wilhelm Heinrich Wackenroder, „Osobliwy żywot muzyczny kompozytora Józefa Berglingera”, w *Pisma teoretyczne niemieckich romantyków*, red. Tadeusz Namowicz (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000), 45 („[...] krewny [Józefa], który przyjął go bardzo chętnie, pomógł mu osiągnąć szczęście i polecił wykształcić go jak najgruntowniej w sztuce muzycznej”).

sztuki. Między innymi Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) pochylił się nad kwestią klasyfikacji sztuk pięknych, w tym muzyki³². Najwyższą formę sztuki nazywał Hegel romantyczną i zaliczył do niej malarstwo, muzykę oraz poezję (przedstawiające kolejne stopnie doskonałości). O samej muzyce filozof pisał, że „jej materiał, aczkolwiek jeszcze zmysłowy, osiąga [...] podmiotowość i odrębność”³³. Absolutnym apologetą muzyki był natomiast Arthur Schopenhauer (1788-1860), który – uznając jej prymat za uosobienie „niezracjonalizowanej woli”³⁴ – nie wypowiadał się na temat kształcenia muzycznego.

Dostrzeżenie niepowtarzalnych walorów muzyki wśród innych sztuk oraz możliwości jej zastosowania w holistycznych koncepcjach rozwoju człowieka sprawiło, że pod koniec XIX, a zwłaszcza na początku XX wieku powstały nowe systemy, w tym koncepcje edukacji muzycznej. Niewątpliwie znaczący wpływ miał rozwijający się wówczas we Francji i w Szwajcarii niezwykle szeroki nurt nowego wychowania, który wiązał się z przewartościowaniem myślenia o dziecku, dzieciństwie, a także potrzebach rozwojowych człowieka, w tym znaczeniu życia emocjonalnego, roli ruchu i aktywności. W pierwszych dekadach XX wieku ukształtowały się do dziś pozostające w użyciu spójne i holistyczne koncepcje edukacji muzycznej zaproponowane przez Émile’a Jacques’a-Dalcroze’a, Carla Orffa i Zoltana Kodaly’ą. Natomiast rozwijająca się prężnie psychologia, w tym dokonania z dziedziny psychologii muzyki, opisywane m.in. w *Tonpsychologie* z lat 1883-1890 przez Carla Stumpfa (1848-1936), zaważyły na oparciu powstających wówczas teorii wychowania muzycznego na solidnych podstawach psychologicznych, a w ramach edukacji instytucjonalnej zwrócono jeszcze większą uwagę na rolę aktywności dziecka. W tym czasie amerykański psycholog badający fenomen talentu muzycznego – Carl Seashore (1866-1949) – nie tylko sporządził testy badania stopnia zdolności (Seashore Tests of Musical Ability), ale i wprowadził pojęcie muzykalności jako immamentnej części zespołu cech ludzkich³⁵. Coraz częściej powtarzano powszechną obecnie opinię, że każde dziecko jest muzykalne i powinno mieć zapewniony wartościowy kontakt z muzyką. Satis N. Coleman (1878-1961), autorka *Creative Music for Children* (1922) czy *Creative Music in the Home* (1928), sugerowała wręcz istnienie naturalnej potrzeby kontaktu z muzyką, a jej poglądy znalazły odbicie w pracach kolejnych autorów³⁶. Z czasem kwestię wychowania muzycznego roztrząsać zaczęli nie tylko teoretycy, ale także muzykolodzy, pedagodzy oraz sami kompozytorzy³⁷.

³² Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Wykłady o estetyce*, tłum. Janusz Grabowski, Adam Landman (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964), 123-147.

³³ Ibidem, 147.

³⁴ Ryszard Palacz, *Klasyki filozofii* (Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1987), 179.

³⁵ Do najbardziej znanych prac Carla Seashore’a należą: *The Psychology of Musical Talent* (Boston-New York: Silver, Burdett and Company, 1919) czy *Psychology of Music* (New York-London: McGraw-Hill Book Company, 1938).

³⁶ B. Marion Brooks, Harry A. Brown, *Music Education in the Elementary School* (New York: American Book Company, 1946). *Przykładem wpływu myśli psychologicznej na badania dotyczące edukacji muzycznej są obecnie w Polsce m.in. prace Małgorzaty Suświłło*, np. *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej* (Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001) czy Ewy Klimas-Kuchtowej (pod jej redakcją ukazała się *Muzykoterapia: zeszyt tematyczny* (Kraków: Instytut Psychologii Stosowanej. Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej. Uniwersytet Jagielloński, 2010).

³⁷ Por. Anna G. Piotrowska, „Pedagogiczna funkcja muzyki w ujęciu kompozytorów XX wieku”, *Ruch Pedagogiczny* 3-4 (2000): 123-127.

3. Współczesne pytania i dylematy

W ramach refleksji o edukacji muzycznej powtarzało się pytanie o definicję oraz sens wychowania muzycznego. Przy mnogości pojawiających się zagadnień, podejść, koncepcji itp. można przyjąć, że edukacja muzyczna to wsparty na akumulowanej przez wieki specjalistycznej wiedzy całościowy system, który uwzględnia siatkę założeń, celów i metod, a także dysponuje zweryfikowanymi twierdzeniami udokumentowanymi w trakcie badań naukowych (o charakterze empirycznym) czy obserwacji. Wychowanie muzyczne jawi się jako suma „zorganizowanych, kompleksowych działań prowadzących do podniesienia kultury muzycznej społeczeństwa”³⁸, często realizowanych w kontaktach indywidualnych, ale też w ramach instytucjonalnych (przedszkole, szkół), z uwzględnieniem zarówno profesjonalnego kształcenia muzyków, jak i ruchu amatorskiego. Wychowanie muzyczne to również proces, w trakcie którego inicjowane są różnorodne doświadczenia muzyczne ukierunkowane na „rozwijanie percepcji, wykonawstwa i twórczości muzycznej”³⁹. Kontakt z muzyką, w tym umiejętność jej słuchania, rozwija się zatem „stopniowo, a opiera się na łańcuchach asocjacji, które się [...] wytwarzają dzięki wieloletnim doświadczeniom muzycznym”⁴⁰.

Współczesne podręczniki traktujące o edukacji muzycznej wyraźnie uwzględniają i często posilają się wytworzoną przez lata terminologią, pojęciami i twierdzeniami, przywołując odpowiednie treści, metody i cele kształcenia, ale także ich ograniczenia i uwarunkowania⁴¹. W ramach naukowych uzasadnień optymalnego funkcjonowania edukacji muzycznej podkreśla się wielowiekową tradycję, a ją samą uznaje się za przedmiot posiadający swoją historię⁴², poszukuje się też jej miejsca w ramach wychowania estetycznego, tudzież pedagogiki kultury, wskazuje się na rolę wychowania muzycznego w szeroko rozumianym wychowaniu (poprzez sztukę i do sztuki). Już Georg Kerschensteiner (1854-1932), niemiecki pedagog związany z nurtem nowego wychowania, przypisywał kulturze doniosłe znaczenie w kształceniu wychowanków, wskazując na oddziaływanie jej dóbr jako stymulantów rozwoju zdolności czy umiejętności oceniania i wartościowania⁴³. Pedagogika kultury, która była nurtem bardzo wpływowym w XX wieku – w Polsce reprezentowana m.in. przez Bogdana Suchodolskiego (1903-1992) czy Irenę Wojnar (ur. 1924) – zakładała wręcz „wdrażanie do poznawania i urzeczywistniania wartości kulturowych”⁴⁴. Edukację muzyczną postrzega się jednak nie tylko w tym kontekście, ale i w odniesieniu do kształtującej postawy interpersonalne pedagogiki emocji. Związane z nią wartości estetyczne i artystyczne

³⁸ Andrzej Tuchowski, „Wielcy twórcy muzyki a szeroko pojęte wychowanie muzyczne”, w *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. Lidia Kataryńczuk-Mania (Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000), 9.

³⁹ Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, 14.

⁴⁰ Zofia Lissa, „O słuchaniu i rozumieniu utworów muzycznych”, w *Wybór pism estetycznych*, red. Zbigniew Skowron (Kraków: Universitas, 2008), 178.

⁴¹ Wiesława Sacher, *Pedagogika muzyki* (Kraków: Impuls, 2012), 56-66.

⁴² Por. np. Wilfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung* (Hofheim: Wolke, 2003).

⁴³ Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001), 163.

⁴⁴ Władysław Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996), 104.

służą bowiem do „pogłębienia życia uczuciowego, rozwoju aktywności i samoekspresji [...] oraz [...] kontaktu ze sztuką”⁴⁵.

Swoista autorefleksja autorów rozważających nie tylko historię, ale i istotę edukacji muzycznej oraz rolę aktorów biorących w niej udział⁴⁶ prowadzi do wyselekcjonowania pewnych wartości inherentnych, które definiuje się jako stały „zespół cech składających się na ogólną treść wychowania muzycznego”⁴⁷. Obok nich (przypisanych wychowaniu muzycznemu jako samodzielnej dyscyplinie) wskazuje się też na wartości instrumentalne (umiejętności rozwijane za sprawą aktywności muzycznej), a także funkcje, np. terapeutyczne, prozdrowotne, pobudzanie wrażliwości fonetycznej, rozwoju ruchowego, emocjonalnego, intelektualnego, poznawczego itp. oraz wartości akulturacyjne (utożsamianie się z kulturą, zakorzenienie w rodzimej kulturze, kształtowanie postawy interpersonalnej, integracja w życiu społecznym przez wspólny śpiew, grę w zespole instrumentalnym, np. orkiestrze, poczucie i zrozumienie ładu społecznego, wychowanie moralne, rozwój samoświadomości i samokontroli).

Wychowanie muzyczne promując owe stałe, tradycyjne wartości, pozostaje otwarte na procesy historyczne. Immamentnie zrośnięte z życiem społecznym reaguje na wszelkie zmiany, na przykład adaptując nowinki technologiczne, podejmując wyzwania kulturowe dotyczące przeobrażeń paradygmatu funkcjonowania społeczeństwa (np. uwzględniając wymagania ery informacyjnej). O otwartości na *novum* świadczą liczne prace⁴⁸, także w języku polskim, poświęcone edukacji muzycznej w XXI wieku – erze multimediów i reform edukacyjnych⁴⁹. Autorzy, konfrontowani z pytaniami o trwałość i nośność wartości artystycznych obecnych w muzyce, dyskutują nad potrzebą stworzenia kanonu dzieł muzycznych wykorzystywanych w edukacji muzycznej. Warto podkreślić, że „każda muzyka jest komuś potrzebna”⁵⁰ i zawsze może, nawet zupełnie nieoczekiwanie, okazać się niezwykle przydatna w procesie edukacyjnym, każdy z nas bowiem (na swój sposób) jej potrzebuje, a edukacja muzyczna jest wręcz niezbędna w zapewnieniu (nauczeniu) wartościowego kontaktu z muzyką, oferując i podpowiadając różnorodne możliwości jej wykorzystania w procesie indywidualnego rozwoju człowieka.

Bibliografia

Arystoteles. *Polityka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964.
Augustyn. *Wyznania*. Tłum. Zygmunt Kubiak. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 1992.

⁴⁵ Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, 11.

⁴⁶ Dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli, dyskutowane są np. kwestie ich kwalifikacji, podmiotowości czy kompetencji nauczyciela muzyki. Por. m.in. prace Romualdy Ławrowskiej, np. *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej* (Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003).

⁴⁷ Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, 14.

⁴⁸ Wśród wielu prac poświęconych tematowi warto wymienić choćby: David Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (Oxford: Oxford University Press, 1995); Nel Nodding, *Philosophy of Education* (Bolder, CO: Westview Press, 2016).

⁴⁹ Lidia Kataryńczuk-Mania, Juliusz Karcz, red., *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych* (Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2002).

⁵⁰ Tuchowski, „Wielcy twórcy muzyki a szeroko pojęte wychowanie muzyczne”, 12.

- Bortnowska, Małgorzata. „Platon i Arystoteles o muzyce”. *Zeszyty Naukowe AMFC. W kręgu muzyki i myśli humanistycznej* 46 (1999): 28-62.
- Brooks, B. Marion, Harry A. Brown. *Music Education in the Elementary School*. New York: American Book Company, 1946.
- Cichoń, Władysław. *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- Ciechaniewicz, Wiesława, red. *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2000.
- Dahlhaus, Carl. *Idea muzyki absolutnej*. Tłum. Antoni Buchner, Karol Berger. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Muzyczne, 1988.
- Dankowska, Jagna. „Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej”. W *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, red. Zofia Konaszekiewicz, 15-40. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej, 2003.
- Dyer, Joseph. „The Place of »Musica« in Medieval Classifications of Knowledge”, *Journal of Musicology* 24, 1 (2007): 3-71.
- Elliott, David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Fröbel, Friedrich. *An unser deutsches Volk*. Erfurt: Johann Carl Müller, 1820.
- Fröbel, Friedrich. *Die Mutter- und Koselieder*. Rudolstadt: Typendruck von G. Froebel, 1844.
- Gruhn, Wilfried. *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke, 2003.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Wykłady o estetyce*. Tłum. Janusz Grabowski, Adam Landman. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1964.
- Jarzębska, Alicja. *Z dziejów myśli o muzyce*. Kraków: Musica Iagiellonica, 2002.
- Kataryńczuk-Mania, Lidia, Juliusz Karcz, red. *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2002.
- Klimas-Kuchtova, Ewa, red. *Muzykoterapia: zeszyt tematyczny*. Kraków: Instytut Psychologii Stosowanej. Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej. Uniwersytet Jagielloński, 2010.
- Komeński, Jan Amos. *Pampaedia*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1973.
- Kunowski, Stefan. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1997.
- Lissa, Zofia. „O słuchaniu i rozumieniu utworów muzycznych”. W *Wybór pism estetycznych*, red. Zbigniew Skowron, 173-186. Kraków: Universitas, 2008.
- Ławrowska, Romualda. *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2003.
- Noddings, Nel. *Philosophy of Education*. Bolder, CO: Westview Press, 2016.
- Okoń, Wincenty. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001.
- Palacz, Ryszard. *Klasyki filozofii*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1987.
- Piotrowska, Anna G. „Pedagogiczna funkcja muzyki w ujęciu kompozytorów XX wieku”, *Ruch Pedagogiczny* 3-4 (2000): 123-127.
- Przychodzińska-Kaciczak, Maria. *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje-współczesność*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Pytlak, Andrzej. *Podstawy wychowania muzycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977.
- Sacher, Wiesława. *Pedagogika muzyki*. Kraków: Impuls, 2012.

- Sachs, Kurt. *Muzyka w świecie starożytnym*. Tłum. Zofia Chechlińska. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1988.
- Seashore, Carl. *Psychology of Music*. New York-London: McGraw-Hill Book Company, 1938.
- Seashore, Carl. *The Psychology of Musical Talent*. Boston-New York: Silver, Burdett and Company, 1919.
- Skowron, Zbigniew. *Myśl muzyczna Jeana-Jacques'a Rousseau*. Warszawa: Wydawnictwa UW, 2010.
- Sudak, Bogusław. *Wychowawcza rola muzyki w ujęciu Arystotelesa*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, 1996.
- Suświłło, Małgorzata. *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.
- Tatarkiewicz, Władysław. *Historia estetyki*, t. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1960.
- Tuchowski, Andrzej. „Wielcy twórcy muzyki a szeroko pojęte wychowanie muzyczne”. W *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. Lidia Kataryńczuk-Mania, 9-13. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000.
- Wackenroder, Wilhelm Heinrich. „Osobliwy żywot muzyczny kompozytora Józefa Berglingera”. W *Pisma teoretyczne niemieckich romantyków*, red. Tadeusz Namowicz, 33-53. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 2000.

Summary

MUSICAL EDUCATION IN THE EYES OF PHILOSOPHERS AND THEORETICIANS: A SHORT OUTLINE OF THE ISSUES

The paper argues that the contemporary model of musical education, as we know it today, has been shaped over a long process conditioned by the general reception of music as a form of art on the one hand, and on the other remaining in direct relation with various pedagogical concepts. The article, as an attempt to highlight the most influential trends affecting the model of musical education throughout the ages, demonstrates how the role of music in human life was interpreted in Ancient, Medieval and Modern periods. The author presents opinions on music and education as articulated by philosophers, pedagogues, psychologists, but also music theorists and composers. Finally, the paper critically discusses contemporary questions that arise in reflections on musical education pertaining to its essence but also its purposes, methodology, etc.

Key words: *musical education, musical upbringing, reflection on music*