

ANDRZEJ MICHAŁSKI

Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku

Wydział Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej, Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu

## Rola mistrza w kształceniu muzycznym. Kontekst historyczny

### STRESZCZENIE:

Głównym założeniem artykułu jest przyjęcie twierdzenia o podstawowej roli mistrza-artysty w kształceniu młodych muzyków oraz o historycznym kapitale wychowawczym i intelektualnym, jaki niesie ze sobą postać mistrza-nauczyciela. Przypomniano idee sformułowane przez Karola Szymanowskiego i założenia pedagogiki personalistycznej. Sytuację mistrza-muzyka i pedagoga w Polsce po 1945 roku przedstawiono w kontekście historyczno-politycznym.

**SŁOWA KLUCZOWE:** szkolnictwo muzyczne, ustrój szkolnictwa muzycznego, ideały wychowania, pedagogika muzyki.

Jeśli poruszymy temat dotyczący mistrza w edukacji muzycznej, to przywołamy od razu problemy związane z ideałami wychowawczymi i celami wychowania, odnajdziemy najważniejsze postaci i ich uczniów oraz dorobek artystyczny i naukowy mistrzów. Główny wątek rozważań nad rolą mistrza w edukacji muzycznej stanowią w tym przypadku relacje, jakie zachodzą pomiędzy uczniem a mistrzem, oraz zmieniający się wizerunek mistrza w zależności od oczekiwań politycznych państwa i ideałów wychowawczych. Ważne stały się też przemyślenia dotyczące wykorzystania przez mistrzów-muzyków, celów i zadań wychowania osobowego (personalistycznego), które – jak się wydaje – wypełnia lukę w ideach i celach wychowania, jaka powstała po 1989 roku. W nowych warunkach idee sformułowane przez Karola Szymanowskiego w 1931 r. [Szymanowski 1931] okazały się niewystarczające, a ideały wychowawcze i cele wychowania Heliadora Muszyńskiego skierowane do wychowanków szkół muzycznych stały się nieaktualne.

Komplementarne połączenie dają ponadczasowe wskazania ideowe wielkiego mistrza – Karola Szymanowskiego oraz koncepcje zasad i celów wychowania personalistycznego prezentowane przez Franciszka Adamskiego [Adamski 2005] i Wojciecha Chudego [Chudy 2006].

Zarówno obecni, jak i dawni mistrzowie sztuki muzycznej wykorzystywali i wykorzystują nadal, bardziej lub mniej świadomie, obydwa podejścia podczas wychowania studentów i uczniów. Zachwyty, podziwy nad doskonałością dzieł i działań, pojawiają się najczęściej w kontakcie z wybitnymi artystami, twórcami sztuki i nauki, osobami wyróżniającymi się ponadprzeciętnym talentem nie tylko w uprawianej przez nich dyscyplinie, łączącymi w swej pracy sztukę i zaangażowanie.

Wychowanie powinno uczyć dostrzegania wokół siebie mistrzów, ich cenięcia, traktowania – jak twierdzi Katarzyna Olbrycht – jako wspólnego dobra w danym środowisku, społeczności, kulturze, a w przypadku najwybitniejszych – wspólnego dobra ludzkości [Olbrycht 2007, s. 189–202]. Mistrzowie i ich dzieła, ze względu na ich wysoką wartość, wymagają poznawania i ochrony. Dlatego wychowanie powinno obejmować m.in. poznawanie wybitnych postaci, ponadprzeciętnych jednostek, przede wszystkim tych, które wpłynęły konstruktywnie na rozwój społeczeństw i kultur. Dotyczy to zarówno skali globalnej, jak i lokalnej, aż do najbliższej, pozwalającej rozumieć swój świat i siebie w kontekście oddziaływania znaczących pozytywnie postaci. Rzetelność wprowadzania w wychowaniu postaci mistrzów polega na tym, by nie pomniejszać ich mistrzostwa w określonej dziedzinie, nie negując wartości, które są najważniejszym ich dorobkiem, nie używać ich biografii instrumentalnie do odrzucania racji dotyczących innych wartości. Granicą, której przekroczenie powinno decydować o rezygnacji z odwołania się do danej osoby jako mistrza, jest świadome, programowe negowanie przez nią godności człowieka i pozostałych wartości osobowych, programowe odrzucanie prawdy i dobra na rzecz fałszu i zła [Olbrycht 2007, s. 190].

Jedną z relacji mistrz – uczeń jest wychowanie osobowe, albo personalistyczne, które oznacza wspieranie rozwoju człowieka, rozumianego zgodnie z jego personalistyczną koncepcją. Reprezentatywne dla współczesnej polskiej myśli o tym nurcie wychowania są koncepcje Franciszka Adamskiego i Wojciecha Chudego. Adamski wskazuje, iż główne cele wychowania personalistycznego to: „kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej

celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, w której żyje i z których dorobku korzysta” [Adamski 2003, s. 14]. Realizacja tychże celów powinna przebiegać drogą udostępniania wychowankom wszelkich wartości, które mogą wyzwolić w nich wychowawczy potencjał fizyczny, intelektualny i moralny. Udostępnianie to musi jednak respektować autonomię osoby i jej wolność. Wychowanie osobowe jest więc koncepcją wychowawczą wyrastającą z personalistycznej koncepcji człowieka jako istoty fizyczno-psychiczno-duchowej.

Wychowanie personalistyczne bliskie więc było i jest nadal koncepcji rozwoju intelektualnego, sprawności warsztatowej i niezwyklej wrażliwości w edukacji muzycznej. Owe wartości trwają jako ponadczasowe, rozwijane i przekazywane przez mistrzów-artystów mimo pojawiających się na przestrzeni XX wieku znaczących politycznych modulacji. Zofia Burowska twierdzi, że mistrzowie poprzez sztukę koncentrowali się w szczególności na wychowaniu moralnym, rozwoju umysłowym, inspirowaniu postaw twórczych, rozwoju wyobraźni, sfery uczuciowej oraz na zdolności komunikowania się i porozumienia. Można tu jeszcze dodać sformułowane wcześniej przez Szymanowskiego idee i cele wychowania, które także były przekazywane przez mistrzów swoim uczniom. Akcentował on demokratyczny charakter sztuki muzycznej, zrozumiałość języka muzycznego, mogącego przekazywać ponadczasowe idee i wartości, potrzebę powszechnego kształcenia muzycznego czy znaczenie aktywności muzycznej stanowiącej sposób wywyższenia człowieka i jego dowartościowania, a także uświadamiał, że takie cechy muzyki, jak powszechność, jej moc jednocząca i siła organizująca, mogą jego zdaniem być realnym wsparciem dla systemu wychowania społecznego [Szymanowski 1931, s. 7, 9, 12, 20–21, 46].

Wszystkie ustawy dotyczące wyższego szkolnictwa muzycznego ukazujące się do 1962 r. klasyfikowały uczelnie muzyczne w pionie szkół zawodowych i określały zawód artystyczny jako kierunek umiejętności rzemieślniczej. Wynikało to przede wszystkim z tradycji i specyfiki szkolnictwa muzycznego opartego głównie na koncentracji uwagi wokół dokonań artystycznych i pedagogicznych mistrza-solisty lub mistrza-kompozytora, dyrygenta, teoretyka, a także mistrza-pedagoga, animatora życia muzycznego. Pojęcie mistrza przetrwało również po ukazaniu się ustawy z 1962 r. *O wyższych szkołach artystycznych*, nadającej uczelniom muzycznym status akademicki. Dość powiedzieć, że zwrot *maestro*, jako grzecznościowa forma odnoszenia się do zasłużonych i godnych specjalnego szacunku muzyków, przetrwał do dzisiaj. Pozycja ta równa była godności profesora w pojęciu uniwersyteckim.

Jednym z powodów scentralizowania zagadnień dydaktycznych wokół osoby znakomitości artystycznej po 1945 r. był brak metodyki, jak również szczegółowego programu nauczania. Doświadczony pedagog wyznaczał zatem dla poszczególnego studenta – biorąc pod uwagę jego talent, możliwości techniczne, perspektywy rozwoju itp. – zadania do realizacji oraz ewentualny pułap jego przyszłych osiągnięć. Pułap, rozumiany jako przydatność do wykonywania pracy artysty w zespołach, instytucjach kulturalnych lub – co najwyżej ceniono – solistycznie. Przekazywał też rozumianą przez siebie treść artystyczną dzieła, barwę, formę, a także estetykę oraz wrażliwość muzyczną, a zatem wszystko to, czego nie było można jednoznacznie sformułować na piśmie ani zamknąć w prostej teoretycznej regule.

Potwierdzeniem tej tezy jest wypowiedź prof. Romana Sucheckiego, wspominającego początki pracy w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej (PWSM) w Sopocie:

Uczono w niej tak, jak to w cechowym przekazywaniu tajników sztuki było w zwyczaju – zgodnie z renesansową zasadą: mistrz uczniowi – uczeń mistrzowi, i to wystarczało za wszystkie regulaminy i kodeksy honorowe. Po latach wojny udało się odratować spokój człowieczy, tak aby wytworzyć od nowa skupienie i ciszę pracowni cechu muzycznego. A że po drugiej stronie mola w halach Szkoły Sztuk Plastycznych, i za torami w Wyższej Szkole Ekonomicznej, panowała podobna atmosfera, przeto dziwić się nie należy, iż posiadał Sopot coś z godności i urokliwości miasteczek uniwersyteckich [Suchecki 1997, s. 137–138].

Tworzona wokół osoby mistrza aura niezwykłości gwarantować miała jego uczniom powodzenie w przyszłej pracy zawodowej i uznanie wśród innych artystów. Szczególnie zaś dokonania artystyczne profesora, jego obycie w świecie muzycznym oraz doświadczenie sceniczne i dydaktyczne, cenili najbardziej kandydaci zamierzający podać studia na danym kierunku. Przewidywano bowiem, że intensywna praca indywidualna studenta, jego talent i zaangażowanie, w połączeniu z pozycją artystyczną prowadzącego profesora, gwarantują odniesienie sukcesu w tak ryzykownym zawodzie, jakim był i jest nadal zawód artysty. Znana chimeryczność postaw artystów, ich wrażliwość i różny wachlarz subtelności dotyczył też pedagogów wyższych szkół muzycznych, których większość była czynnymi artystami polskich i zagranicznych scen.

Wreszcie poczucie przynależności do elitarnej grupy wybrańców mogących obcować z osobą mistrza, czyniło krąg tych osób zdolnymi do niezwykłych poświęceń artystycznych. Studenci w obawie przed odrzuceniem względów swego profesora gotowi byli do konkurowania z samym mistrzem, podglądając i naśladowując jego maniery artystyczne, technikę wykonawczą, smak muzyczny, wycucie budowy dzieła czy też analizując jego niezwykłą, usłaną sukcesami drogę życiową. Elitarność, tak intensywnie zwalczana przez ówczesny system polityczny, zawsze była elementem dopingującym do wybicia się ponad wszystkich innych artystów oraz czynnikiem odróżniającym wysublimowaną wrażliwość twórcy i odtwórcy od wrażliwości każdego innego człowieka. Stąd też brała się naturalna niechęć studentów i profesorów do akcji politycznych i zarazem kłopoty władz polityczno-państwowych we wprowadzaniu do wyższych szkół muzycznych tematów politycznych [Michalski 2009].

W drugiej połowie XX wieku postawa pedagogów-artystów, a dla studentów – mistrzów, została wystawiona na szczególną próbę. W latach 1945–1950 czyniono wiele, aby doprowadzić do deprecjacji zawodu nauczyciela muzyki, wydając dyplomy kwalifikacyjne nauczycielom wszystkich szczebli szkół muzycznych. Pod presją zwolnienia z pracy, artyści, wykładowcy, nauczyciele w każdy możliwy sposób szukali dowodów swoich kwalifikacji, byle uzyskać dyplom do 31 grudnia 1947 roku<sup>1</sup>. Owo restrykcyjne postanowienie

<sup>1</sup> Okólnik Nr 11 do wszystkich państwowych szkół muzycznych w sprawie dyplomów kwalifikacyjnych nauczycieli państwowych szkół muzycznych. Okólnik wydano na podstawie rozporządzenia MKiS z dnia 18 października 1946 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych do nauczania w szkołach niższych i umuzykalniających (Dz. Urz. MKiS Nr 5, poz. 4) oraz rozporządzenie MKiS z dnia 20 lutego 1947 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli państwowych i prywatnych: konserwatoriów, wyższych szkół muzycznych oraz instytucji muzycznych (Dz. Urz. MKiS z 1957 r., Nr 1 (6), poz. 3.).

prowadziło do wielu wypaczeń o charakterze moralnym, również do zantagonizowania kadry pedagogicznej.

W przypadku sporów ideologicznych rozjemcą, a zarazem niepisany sojusznikiem władz w represjonowaniu życia akademickiego, były – znajdujące się w każdej wyższej uczelni muzycznej – podstawowe organizacje partyjne Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR). Podstawą jednakże, na bazie której skonstruowano system indoktrynujący i oceniający zachowania pracowników wyższych uczelni artystycznych, była ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych<sup>2</sup>. W myśl zawartych w niej wytycznych Rada Ministrów wydała rozporządzenie z dnia 20 lutego 1962 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla pracowników nauki szkół wyższych oraz postępowania przed tymi komisjami<sup>3</sup>. Komisje dyscyplinarne dla pracowników nauki szkół wyższych nie zastępowały prawa karnego, dlatego stanowiły rodzaj resortowego nacisku i przymusu oraz obowiązku przestrzegania ustalonych zachowań. Efektem owego rozporządzenia były dziesiątki rozpraw opartych na fałszywych przesłankach, błędach prawnych czy amatorsko zbieranych dowodach winy. Wydaje się, iż rozporządzenie z dnia 20 lutego 1962 r. *W sprawie komisji dyscyplinarnych dla pracowników nauki szkół wyższych oraz postępowania przed tymi komisjami* skompromitowało cały system rozstrzygania sporów pracowniczych poprzez:

1. pozory uczciwego rozstrzygania nieporozumień,
2. chęć zastępowania prawa cywilnego i niezawisłych sądów,
3. prewencyjność działania poprzez pośpieszne karanie pracownika naukowego jeszcze w trakcie trwania postępowania dyscyplinarnego,
4. zasłanianie przerośniętą formą całego procesu dyscyplinarnego poważnych braków merytorycznych z dziedziny prawa cywilnego,
5. łamanie postaw i osobowości pracowników naukowych poprzez możliwość uznania braku poczytalności obwinionego przez przewodniczącego składu orzekającego.

Rozporządzenie z dnia 20 lutego 1962 r. było – jak na ironię – najszerszym, najskładniejszym i najlogicznym aktem prawnym wyższego szkolnictwa muzycznego w Polsce z lat 1945–1964. Stało się tak dlatego, że ów dokument tworzony był na użytek wszystkich wyższych szkół i nie musiał być sztucznie adaptowany dla specyficznych potrzeb uczelni muzycznych. Całe wyższe szkolnictwo posiadało zatem swój restrykcyjny i głęboko indoktrynujący akt prawny.

Innym, niezwykle agresywnym elementem restrykcyjnym – poza komisjami dyscyplinarnymi – był pomysł zorganizowanego kształcenia ideologicznego w wyższych szkołach muzycznych, oceniany tutaj jako przejaw działań restrykcyjnych państwa wobec nauczycieli i studentów. Projekt powstał 24 czerwca 1953 r. na konferencji w sprawie kształcenia ideologicznego i ustawienia katedr podstaw marksizmu-leninizmu w wyższych szkołach artystycznych, która miała miejsce w Ministerstwie Kultury i Sztuki (MKiS) w Warszawie<sup>4</sup>. W wyższych uczelniach muzycznych i innych uczelniach artystycznych

<sup>2</sup> Dz. U. PRL z 1958 r., Nr 68, poz. 336. Ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych.

<sup>3</sup> Dz. U. PRL z 16 marca 1962 r., Nr 17, poz. 72. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 lutego 1962 r., w sprawie komisji dyscyplinarnych dla pracowników nauki szkół wyższych oraz postępowania przed tymi komisjami.

<sup>4</sup> Archiwum Akt Nowych (AAN), Ministerstwo Kultury i Sztuki (MKiS), Centralny Zarząd Szkół Artystycznych, sygn. 34.

miały działać katedry marksizmu-leninizmu. Zarządzeniem nr 140 Ministra Kultury i Sztuki z dnia 13 listopada 1953 r. *W sprawie utworzenia katedr podstaw marksizmu-leninizmu w wyższych szkołach artystycznych*<sup>5</sup> utworzono międzyuczelniane katedry podstaw marksizmu-leninizmu w wyższych szkołach artystycznych. Zaspakajały one zatem potrzeby dydaktyczne zarówno uczelni, w których zostały utworzone, jak i innych wyższych szkół artystycznych mających siedzibę w tej samej miejscowości,

Realizacja nowych idei szkoleń politycznych, a co za tym idzie, pomysłów strukturalnych w wyższym szkolnictwie muzycznym, nie układała się pomyślnie. Brakowało do ich urzeczywistnienia sprzymierzeńców, oddanych ideowców, a przede wszystkim kadry i młodzieży, która wierzyłaby w celowość tych działań. Bardzo niewielu wyobrażało sobie łączenie tematyczne przedmiotów artystycznych z problematyką marksizmu-leninizmu. Nie było też programów przystosowanych na potrzeby katedr marksizmu-leninizmu pracujących przy uczelniach artystycznych. Ostatecznie skonstruowano program bez finalnego pomysłu na cel nauczania, końcowy efekt, jak i zbieżność tematyczną tych krańcowo różnych dziedzin<sup>6</sup>.

Katedry marksizmu-leninizmu – używając ówczesnej retoryki propagandowej – stały się na kilka lat ośrodkami kultury i wiedzy marksistowsko-leninowskiej spełniającymi rolę kuźni metod realizmu socjalistycznego. Władze polityczne i resortowe państwa wyobrażały sobie taką jednostkę uczelnianą jako ośrodek szkolenia politycznego studentów i pedagogów (praca samokształceniowa), ale także miejsce tworzenia rzeszy nowych kadr profesorów na potrzeby tych katedr. Wyraźnie podkreślona została decyzja rozszerzenia wpływu katedr marksizmu-leninizmu na samokształcenie grona profesorskiego uczelni muzycznych. Założono, że dzięki takiemu samokształceniu politycznemu profesorowie będą nie tylko nauczać, ale również wychowywać w duchu socjalistycznym. Z kolei rozłożenie kształcenia ideologicznego na pięć lat studiów miało gwarantować gruntowne przygotowanie studentów z szerokiego spektrum tematycznego zagadnień politycznych. Podkreślano ścisłą współpracę katedr marksizmu-leninizmu ze studenckimi kołami naukowymi, Związkiem Młodzieży Polskiej (ZMP) oraz komórkami partyjnymi PZPR. Współpraca ta miała polegać na udzielaniu tym organizacjom wytycznych do szkolenia ideologicznego, omawianiu sposobów pokonywania napotkanych trudności w bieżącej pracy szkoleniowej, organizowaniu imprez i rozwiązywaniu wielu innych problemów związanych z indoktrynacją studentów oraz kadry w wyższych szkołach muzycznych. Za sukces uznano powiązanie z katedrami marksizmu-leninizmu takich przedmiotów jak historia sztuki i estetyka sztuki, do tej pory bowiem – jak twierdzili partyjni ideolodzy – nie potrafiono tego skojarzyć.

Mimo wspomnianych restrykcji, wielu pedagogów pracujących w wyższych uczelniach artystycznych utrzymało w oczach wychowanków status mistrza. W historii nauczania muzyki mamy wiele przykładów grupowania się studentów wokół takich postaci. Wzorem osobowym w drugiej połowie XX wieku w Polsce może być prof. Piotr Perkowski, powstaniec warszawski, działacz ruchu oporu, uczeń Karola Szymanowskiego,

<sup>5</sup> Na podstawie art. 11 i 12 dekretu z dnia 16 września 1953 r. *o szkolnictwie artystycznym* (Dz. U. PRL Nr 43, poz. 212) oraz art. 8. ustawy z dnia 15 grudnia 1951 r. *o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki* (Dz. U. z 1952 r., Nr 6, poz. 38).

<sup>6</sup> AAN, MKiS, Centralny Zarząd Szkół Artystycznych, sygn. 34.

Romana Statkowskiego oraz Alberta Roussela. Jako spadkobierca idei muzycznych najwybitniejszych postaci w zakresie kompozycji, skupiał wokół siebie równie wybitnych muzyków. Dość powiedzieć, że uczniami jego byli kompozytorzy i uczeni należący do elity polskich artystów i pedagogów, a wśród nich: Tadeusz Baird, Włodzimierz Kotoński, Jerzy Maksymiuk, Tadeusz Natanson, Zbigniew Rudziński i Jadwiga Szajna-Lewandowska [Mrygoń 2005, s. 752].

Następnym znakomitym przykładem mistrza-nauczyciela, działającego w latach 1945–1964, może być postać kompozytora Bolesława Szabelskiego, ucznia Romana Statkowskiego, Ludomira Różyckiego, Henryka Melcera i Karola Szymanowskiego. Jego wychowankami byli artyści tej miary co Henryk Mikołaj Górecki, Jan Wincenty Hawel czy Edward Bogusławski [Markiewicz 2005, s. 967].

Filarami polskiej sceny muzycznej drugiej połowy XX wieku byli m.in. tacy twórcy jak: Krzysztof Penderecki i Witold Lutosławski. Ich mistrzami-pedagogami byli: Franciszek Skołyszewski, Artur Malawski, Stanisław Wiechowicz<sup>7</sup> oraz Witold Maliszewski<sup>8</sup>.

Dorobek artystyczny i naukowy pedagogów wyznaczał z kolei zasięg zainteresowań najważniejszych postaci polskiej kadry artystycznej, jej rozeznanie w trendach sztuki światowej oraz ciągle zmiennych stylach muzycznych. To polska, mistrzowska myśl kompozytorska w drugiej połowie XX wieku przyczyniała się do rozwoju europejskiej sztuki muzycznej.

Dokonania artystyczne kadry wyższych uczelni muzycznych w Polsce w zakresie kompozycji, dyrygentury oraz działalności solistycznej świadczyły o tym, że środowisko to było w dużym stopniu nieczułe na napastliwą politykę ówczesnych władz i tworzyło enklawę wolnej, jeśli nie światoburczej myśli twórczej.

Awangardowe dzieła mistrzów-kompozytorów polskich uczących w wyższych uczelniach muzycznych pozostawały w jawnej sprzeczności z represyjną polityką prowadzoną przez Ministerstwo Kultury i Sztuki (MKiS) w stosunku do Związku Kompozytorów Polskich (ZKP). Również późniejsze propozycje idei wychowawczych i celów wychowania wyartykułowane w latach 70. przez Heliodora Muszyńskiego nie zostały do końca przyjęte, a wizja tzw. *nowego człowieka* w edukacji muzycznej rozmyła się pod naporem artystycznych wizji mistrzów sztuki muzycznej.

Najwyraźniejszy ślad w dziedzinie kompozycji i osiągnięć artystycznych w okresie powojennym pozostawili:

- Grażyna Bacewicz (prof. w PWSM w Warszawie),
- Tadeusz Baird (prof. w PWSM w Warszawie),
- Witold Lutosławski (prof. na kursach sezonowych w Berkshire Music Centre w Tanglewood i na Uniwersytecie w Austin oraz w Aarhus),
- Jan Adam Maklakiewicz (prof. w PWSM w Warszawie),
- Krzysztof Penderecki (prof. w PWSM w Krakowie),
- Piotr Perkowski (prof. w PWSM we Wrocławiu i w Warszawie),
- Kazimierz Wincenty Miłosz Sikorski (prof. w PWSM w Łodzi i w Warszawie),
- Bolesław Szabelski (prof. w PWSM w Katowicach).

<sup>7</sup> Mistrzowie-pedagodzy Krzysztofa Pendereckiego.

<sup>8</sup> Mistrz-pedagog Witolda Lutosławskiego.

Wraz z nimi tworzyło wielu innych, ambitnych młodych kompozytorów oraz kompozytorów-pedagogów, m.in.: Kazimierz Serocki [Lindstedt 2005, s. 888–891] – jeden z najdojrzałych i najbardziej interesujących kompozytorów polskich XX wieku, którego twórczość zapewniła mu miejsce pośród najwybitniejszych postaci europejskiej sceny muzycznej; Bogusław Schäffer, Bolesław Woytowicz, czy w końcu Konrad Pałubicki – mistrz-pedagog uczelni gdańskiej.

Celem wyjazdów zagranicznych koncertujących muzyków oraz kompozytorów były wschodnia i zachodnia Europa, a także Stany Zjednoczone Ameryki Północnej i Kanada. Z samej tylko PWSM w Krakowie do 1964 r. wyjechało 21 artystów, mistrzów-wychowawców, wśród których byli: Regina Smendzianka, Joachim Grubich, Krzysztof Penderecki, Eugenia Umińska, Henryk Czyż, Bolesław Woytowicz.

Spektakularnym kierunkiem badań naukowych, w który oprócz warszawskiej uczelni muzycznej zaangażowały się również i inne szkoły wyższe oraz uniwersytety, był wielotorowy projekt pod nazwą *Akustyka muzyczna*. Realizację tego kierunku badań, którego patronem była Polska Akademia Nauk, zaproponował rektorowi warszawskiej uczelni muzycznej ówczesny kierownik Katedry Reżyserii Muzycznej, doc. dr Andrzej Rakowski<sup>9</sup>.

Dokonania naukowe, artystyczne i dydaktyczne mistrzów-artystów wyższego szkolnictwa muzycznego w pewnej mierze odpowiadały celom, jakie postawiła uczelniom ustawa z 1962 r. *O wyższych szkołach artystycznych*, nadając im status akademicki. Osoba mistrza w uczelni muzycznej zapewniała sukces tej szkoły, była gwarantem prawidłowej dydaktyki i późniejszych sukcesów jej słuchaczy.

Obecnie XXI wiek wyznacza uczelniom artystycznym nowe zadania wynikające z potrzeb naukowych, artystycznych oraz społecznych. Chodzi bowiem o to, aby nie ograniczać działań kadry akademickiej tylko do praktyki artystycznej oraz do edukacji, czyli dydaktyki, lecz żeby zagospodarować naukowo wszystkie te obszary, na których może rozwijać się wiedza o wychowaniu przez sztukę, kształceniu i uczeniu się muzyki, metodach badawczych, celach i treściach, środkach i formach organizacji procesów wychowawczych, a także ewolucji ideałów wychowania i ustroju szkolnego [Michalski 2012]. Na tak wyznaczonej płaszczyźnie odbywa się zatem – często jednak poza dostateczną kontrolą kadry naukowej – obecna edukacja muzyczna uczniów i studentów szkolnictwa muzycznego oraz podejmuje się decyzje dotyczące zagadnień ustrojowych szkolnictwa muzycznego, zakresu badań, a także procedury awansów naukowych. Rzecz jednak w tym, że ów wysiłek kadry naukowej pozbawiony jest w dużej mierze cech postępowania naukowego – często rezygnuje się z podbudowanych metodologicznie badań na rzecz luźnych komentarzy o charakterze dydaktycznym. Wyklucza to tym samym możliwość wykonywania badań porównawczych lub – chociażby – katalogowania wyników, czy inaczej – budowania rzetelnej, narastającej wiedzy o przedmiocie badań.

Już pobieżna analiza dokonań niektórych wybitnych polskich pedagogów-muzyków i mistrzów-artystów pozwala dostrzec wiele obszarów zainteresowań naukowych,

<sup>9</sup> Archiwum Akt Nowych (AAN), MKiS, Zarząd Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 20. Notatka służbowa doc. dra Andrzeja Rakowskiego z Katedry Reżyserii Muzycznej do Rektora PWSM w Warszawie z dnia 9 września 1966 r.



ujawniających nieprzebrane i dotąd jeszcze niezbadane dziedziny wiedzy o sztuce muzycznej [Michalski 2012, s. 71].

Należy zadbać, aby w XXI wieku literatura, dorobek artystyczny oraz naukowy polskich artystów, pedagogów-muzyków charakteryzował się zwartym i systematycznym układem pojęć i twierdzeń oraz metodologii. Będzie to trwała wartość dla przyszłych pokoleń uczniów, studentów i praktyków-artystów. Będzie to także materialny dowód twórczości w wyżej zakreślonych obszarach. Dowód przezorności oraz rozumienia przez mistrzów wartości ich udziału w kształtowaniu ideałów i celów wychowania przez sztukę.

To jednak już temat dotyczący pedagogiki muzyki, jakże bliski przedstawionej problematyce.

**BIBLIOGRAFIA:****Źródła archiwalne:**

Archiwum Akt Nowych w Warszawie:

Zespół Ministerstwa Kultury i Sztuki:

- akta Centralnego Zarządu Szkół Artystycznych, sygn. 34.

- akta Zarządu Szkół Artystycznych, Wydział Szkolnictwa Muzycznego, sygn. 20.

**Źródła drukowane:**

*Dekret z dnia 16 września 1953 r. o szkolnictwie artystycznym* (Dz. U. PRL Nr 43. poz. 212) oraz art. 8. *Ustawy z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki* (Dz. U. z 1952 r., Nr 6, poz. 38).

*Ustawa z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych*. Dz. U. PRL z 1958 r., Nr 68, poz. 336.

*Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 lutego 1962 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla pracowników nauki szkół wyższych oraz postępowania przed tymi komisjami*. Dz. U. PRL z 16 marca 1962 r., Nr 17, poz. 72.

Okólnik Nr 11 do wszystkich państwowych szkół muzycznych w sprawie dyplomów kwalifikacyjnych nauczycieli państwowych szkół muzycznych. Okólnik wydano na podstawie *Rozporządzenia MKiS z dnia 18 października 1946 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych do nauczania w szkołach niższych i umuzykalniających* (Dz. Urz. MKiS Nr 5, poz. 4) oraz *Rozporządzenia MKiS z dnia 20 lutego 1947 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli państwowych i prywatnych: konserwatoriów, wyższych szkół muzycznych oraz instytucji muzycznych*.

**Literatura przedmiotu:**

Adamski Franciszek (2005), *Wprowadzenie*. [W:] Franciszek Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów* (s. 14). Kraków: Wydawnictwo WAM.

Adamski Franciszek (red.) (2005), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Burowska Zofia, Kurcz Jerzy (1993), *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*. Kraków: Akademia Muzyczna.

Chudy Wojciech (2006), *Istota pedagogiki personalistycznej*. „Ethos” 3 (75), s. 52–74.

Lindstedt Iwona (2005), *Serocki Kazimierz* [W:] Marek Podhajski (red.), *Kompozytorzy polscy 1918–2000*, t. 2, s. 888–891, Gdańsk–Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku.

Markiewicz Leon (2005), *Szabelski Bolesław* [W:] Marek Podhajski (red.), *Kompozytorzy polscy 1918–2000*, t. 2, s. 967, Gdańsk–Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku.

Michalski Andrzej (2009), *Wyższe szkolnictwo muzyczne w Polsce w latach 1945–1964. Założenia organizacyjno-programowe i wybrane elementy rzeczywistości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Michalski Andrzej (2012), *Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki*. [W:] Andrzej Michalski (red.), *Tożsamość pedagogiki muzyki*, s. 68–75. Gdańsk: Wydawnictwo Athenae Gedanenses.

Mrygoń Adam (2005), *Perkowski Piotr*. [W:] Marek Podhajski (red.), *Kompozytorzy polscy 1918–2000*, t. 2, s. 752. Gdańsk–Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku.

- Olbrycht Katarzyna (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suchecki Roman (1997), *Przywołane pamięcią*. [W:] Janusz Krassowski (red.), *Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku 1947–1997: księga jubileuszowa*, s. 137–138. Gdańsk: Akademia Muzyczna.
- Szymanowski Karol (1931), *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo J. Mortkowicza.

## The role of a master in musical training. The historical context

### **SUMMARY:**

The main aim of the article is to assume the fundamental role of a master-artist in young musicians' training, as well as educational and intellectual capital of historical importance brought by the master-teacher figure. The ideas formulated by Karol Szymanowski and assumptions of personalist pedagogy have been recounted. The situation of a master - musician and pedagogue in Poland after 1945 has been presented in the historical and political context.

**KEYWORDS:** music education, the system of music education, educational ideals, pedagogy of music.