

Original research paper

Received: 17.08.2016

Accepted: 15.12.2016

Violetta Przeremska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina
Warszawa
vprzer@wp.pl

**UMNICTWO PIĘKNE. AKSJOLOGICZNE INSPIRACJE
W POLSKIM NURCIE ESTETYZMU PEDAGOGICZNEGO
W XIX I POCZĄTKACH XX WIEKU**

Słowa kluczowe: *historia wychowania estetycznego, teoria wychowania estetycznego, pedagogika polska XIX i początku XX wieku, Trentowski Bronisław, Libelt Karol, Struve Henryk*

Na kierunek rozwoju, ożywienie i wzbogacenie europejskiej myśli pedagogicznej w XIX wieku wpływ miała przede wszystkim filozofia, która stworzyła podstawy nowoczesnych teorii pedagogicznych. Problematyka pedagogiczna właśnie jako przedmiot refleksji filozoficznej, nierzadko czerpiącej przesłanki z etyki, widoczna jest również w twórczości wielu polskich uczonych tego okresu, by wymienić chociażby Bronisława Trentowskiego, Ewarysta Estkowskiego, Józefa Kremera, Karola Libelta, Augusta Cieszkowskiego, Józefa Marię Hoene-Wrońskiego, Edwarda Abramowskiego czy Henryka Struvego.

Cele wychowawcze wyznaczane przez system wartości uniwersalnych, jak również te wynikające z koncepcji człowieka tworzonej na gruncie XIX-wiecznej filozofii romantycznej, w sposób oczywisty wiązały się z rolą sztuki w wychowaniu, z kształceniem kultury estetycznej. Wszystkich wczesnych romantyków – jak podkreśla Stefan Jarociński – bez względu na ich rodowód i uprawianą przez nich sztukę wiązało silne poczucie rozdźwięku między człowiekiem a stworzoną przez niego kulturą i naturalne dążenie do jedności z otaczającą go rzeczywistością. Łączyło ich też przekonanie, że uczuciowość stanowi głębszą sferę jaźni niż rozum i wola, a więc uznawali jej prymat w życiu duchowym człowieka. W końcu łączył ich kult sztuki, a szczególnie muzyki jako najbliższej związanej ze sferą uczuciową¹. Świeże, często oryginalne koncepcje estetyczno-pedagogiczne były zatem bezpośrednim następstwem przeobrażeń społecznych i kulturowych, związanych z nową sytuacją sztuki i jej statusem artystycznym.

¹ S. Jarociński, *Ideologie romantyczne: 5 esejów o związkach muzyki z przemianami kultury*, Kraków 1979, s. 9.

Moc wychowawcza sztuki w ujęciu Bronisława Trentowskiego

Niezwykle ważną rolę sztuki w procesie wychowania podkreślał w swych rozważaniach pedagogiczno-filozoficznych Bronisław Trentowski – autor wydanego w 1842 roku obszernego dzieła *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności, wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Dążył on do stworzenia pedagogiki filozoficznej, łączącej w sobie pedagogikę empiryczną (realną) ze spekulacyjną (idealną). Pedagogika ta miała wychowywać człowieka *rzeczywistego*, harmonijnie łączącego realność z idealnością. Oryginalny system pedagogiczny Trentowskiego oparty został na integracji tradycji, kultury i kształtowaniu osobowości, zawierając w sobie również podstawowe treści kształcenia świadomości narodowej i moralnego odrodzenia narodu. Głównym – i jak możemy ocenić z dzisiejszej perspektywy – prekursorskim celem owej pedagogiki było wychowanie osobowości autonomicznej, głęboko indywidualnej, wyrobionej moralnie, wszechstronnej i kreatywnej.

Ujmując sztukę w kategoriach społeczno-moralnego posłannictwa, zaznaczał Trentowski, że jako istotny element procesu wychowawczego ma ona na celu uszlachetnienie i doskonalenie duchowe człowieka. Jest urzeczywistnieniem idei i winna łączyć się z przekazem zawsze etycznych treści. Nietrudno zauważyć, że w swych koncepcjach pedagog czerpał wiele z myśli i nauki niemieckiej – żył wszakże w czasach znakomitego rozkwitu filozofii idealistycznej w Niemczech. Podążając poniekąd śladem Friedricha Wilhelma Josepha Schellinga, definiował Trentowski sztukę jako apoteozę natury, jako jej „bożostan”. Idąc z kolei za myślą Georga Wilhelma Friedricha Hegla, starał się dowieść, że sztuka tworzy swój własny świat, realizuje wartości duchowe, transformując czystą idealność w ich realny kształt, czyli ideały. Nie jest rzeczą sztuki naśladowanie, lecz idealizowanie.

Wypowiadając się o różnych dziedzinach sztuki, wyrażał opinię, że np. muzyka poprzez swoje brzmienie, nieukształtowane jeszcze w słowo, staje się wyrazem ducha pierwotnego, „przyrodzonego”. Jej logika to logika natury, oparta na arytmetyce i algebrze. W duchu muzyki jest coś wielkiego i szczytnego, ale jednocześnie – jak oceniał pisarz – niezrozumiałego, stąd też nie wyraża jeszcze ona „pełni człowieczeństwa”. Dopiero – wywodził dalej Trentowski – śpiew wkracza w pełni w „humanistyczne powiaty”, łącząc w sobie „geniusz przyrodzenia i geniusz człowieczeński”, arytmetykę i logikę².

O samej estetyce zaś mówił, że podobnie jak logika, jest ona umiejętnością formy. W każdej z owych dziedzin rozważa się prawdę, która w logice jawi się jako schemat, w estetyce – jako ideał. Osiąganie prawdy poprzez piękno dokonuje się na wszystkich etapach przyjętej przez Trentowskiego struktury triadycznej – *realności, idealności, rzeczywistości*. Na ostatnim, najwyższym z wymienionych etapów – tzw. rzeczywistym – podstawowa kategoria poznania to jaźń. Stanowi ona syntezę materialności i idealności, duszy i ciała, przejawia się w trzech postaciach: jaźni poznającej, tzw. tlejącej i działającej. I to pierwsza z nich, wyrażająca się m.in. umiejętnością rozważania, jest etapem ujawniania się roli estetyki w kształceniu i wychowaniu.

² L. Polony, *Polski kształt sporu o istotę muzyki. Główne tendencje w polskiej myśli muzyczno-estetycznej od Oświecenia po współczesność*, Kraków 1991, s. 84.

Rozwaga jest mistrzynią harmonii wszelkiego rodzaju, tj. stosunku całości do części i części do całości, oraz odpowiedniości wszystkiego swojemu celowi; jest rodzicielką bogatego łańcucha związku w każdym większym lub mniejszym estetycznym utworze. [...] Pełna rozwaga jest krynicą dobrego smaku, niepełna płodzi smak zepsuty³.

Na aspekt ten zwracał też autor *Chowanny* uwagę w słowach kierowanych do pedagogów wprowadzających młodych ludzi w świat sztuki:

Jak na rysunku i malowidle, tak i na muzyce ćwiczyć ich rozwagę będziesz. Z początku rozważa ucho tony różnorodne i rozmaite ich do siebie stosunek tylko mechanicznie i staje się tak zwanym uchem muzykalnym. Później przychodzi ucho to do swego przeświadczenia w jaźni i podaje jej bardzo bogaty materiał do ćwiczenia rozwagi. Rozwaga jest wszędzie jedna i taż sama. Ćwicząc ją tedy na sztukach pięknych, ćwiczymy ją nie tylko dla sztuk pięknych, ale także dla umiejętności i życia⁴.

Według Trentowskiego pełna rozwaga łączy zmysłowość, wyobraźnię, „um”⁵, uwagę, rozsądek – a więc władze, które winny być uprzednio, już we wcześniejszych latach życia, w wychowankach kształcone⁶.

Rozwinięta jaźń przejawia się również w postaci uczuć („uczucie dla prawdy, dla piękności, dla cnoty”), które są rezultatem procesu wychowania. W przekonaniu Trentowskiego, piękno jest odsłonięciem prawdy dla zmysłów i w tym należy upatrywać mocy wychowawczej piękna. W swej spekulatywnie traktowanej teorii wychowania estetycznego utrzymywał on m.in., że rozwijanie tego rodzaju uczucia w wychowankach jest istotną powinnością wychowawcy:

Jeżeli ci idzie o wykształcenie uczucia dla piękności, znaj sam piękność i bądź dobrym estetykiem! [...] Piękność jest prawdą w drugiej swej postaci, czyli w swym inobycie, jest prawdą, nie jako drzewem, ale jako siedmiofarbnym drzewa tego kwiatem tęczowym, jest prawdą w swym objawie, prawdą dla zmysłu naszego odsłonioną. [...] Prawda jest pięknością logiczną, a piękność jest prawdą estetyczną⁷.

Rozwój duchowy człowieka zatem, który autor utożsamia z rozwojem myślowym, łączy się w jego koncepcji przede wszystkim z uaktywnianiem trzech władz

³ B. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*, Wrocław 1970, s. 415.

⁴ Ibidem, s. 419.

⁵ Poprzez *um* rozumiał Trentowski czynną fantazję (w przeciwieństwie do biernej, zmysłowej wyobraźni), uznając ją za najniższą władzę ducha. Niejako sternikiem *umu* jest rozsądek, czyli władza sądenia – krytyczna i refleksyjna. Zwieńczeniem całej sfery duchowości (umysłowości) jest umysł spekulatywny, będący syntezą ideałów *umu* z sądami rozsądku. Z kolei posługując się terminem „*mysł*” miał na uwadze władzę czynu, kategorię pojęciową zbliżoną do intuicji Schellingańskiej, prowadzącej do czynnej postawy.

⁶ W swych uwagach i sugestjach dla pedagogów zalecał: „W kraje sztuk na *myśle* zewnętrznym, czyli na zmyśle spoczywających, jak np. malarstwo, architektura, rzeźba, muzyka, wprowadzaj twego wychowanka pierwej niż w kraje sztuk *myśłu* wewnętrznego i czynnego, jak np. poezji. Przede wszystkim kształć polskie ucho, które tak bardzo za polskim okiem w tyle się zostało!” Ibidem, s. 478-479.

⁷ Ibidem, s. 472.

poznawczych: *umu* (będącego przejawem oryginalności, twórczości, swobody, fantazji), rozsądku (władzy sądenia, m.in. w dziedzinie krytyki estetycznej⁸) i umysłu.

Autor *Chowanny* niejednokrotnie wypowiadał się także o doniosłej roli artysty. Mirosława Zalewska-Pawlak zauważa, że jako przedstawiciel epoki romantyzmu widział on w artyście człowieka odznaczającego się niezwykle wysokim poziomem rozwoju duchowego i umiejętnościami łączenia ducha z materią. Romantyczna, schillerowska wizja artysty nie była jednoznaczną akceptacją romantycznych „porywów serca”. Jego koncepcja piękna i przeżycia estetycznego bardziej zbliżała się do tendencji schyłku oświecenia w Polsce – z tym, że uczucie było wówczas podporządkowane intelektowi, u Trentowskiego zaś stanowi pochodną rozwoju intelektualnego, pojęciowego⁹. Trentowski w swych pismach – m.in. w dziele zatytułowanym *Panteon wiedzy ludzkiej*, cennym dla nas świadectwie jego myśli filozoficzno-pedagogicznej – niejednokrotnie zajmował stanowisko polemiczne wobec idei ugruntowania sztuki wyłącznie „na sercu i uczuciu”. W jego poglądach wyraźnie więc uwidacznia się podporządkowanie sztuki celom dydaktycznym, moralnym i religijnym. Jak spostrzega Leszek Polony:

Dydaktyczność w swych rozmaitych formach i przejawach staje się tu zgoła odrębną dziedziną estetyki. [...] Formami piękna dydaktycznego są tu na równi mitologiczność, religijność, jak i fantazje i liryczność, polityczność i historyczność, etyczność i naukowość. Niemal w każdym z owych działów Trentowski widzi miejsce muzyki, obficie i nieściśle – nie bez racji dodaje na koniec muzykolog – a także z ogromną dozą interpretacyjnej naiwności cytując rozmaitych kompozytorów i ich poszczególne dzieła¹⁰.

Pomijając jednakowoż owe słabsze strony wywodów dotyczące samej muzyki, a wychodząc z zasygnalizowanych wyżej ogólnych przesłanek estetyczno-pedagogicznych, zaakcentujmy więc raz jeszcze jedno z głównych przekonań Trentowskiego odnośnie do sztuki: jej piękno wyraża się w formie, a przede wszystkim w treści dzieła sztuki, w „pięknym”, „zaczynym” i „czcigodnym” celu.

Karola Libelta *umnictwo piękne*

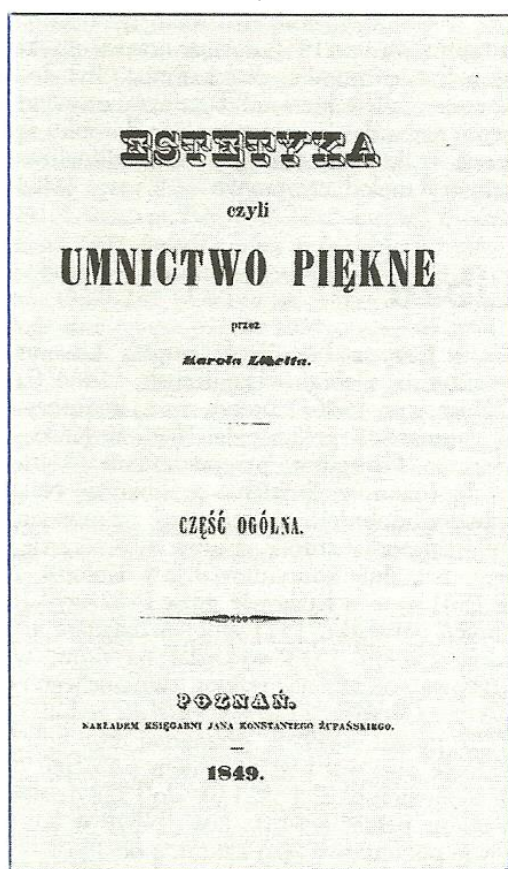
Jako świadek epoki przejściowej między oświeceniem i romantyzmem wyznaczył Karol Libelt ważne obszary refleksji nad nowymi zadaniami kształcenia i wychowania, również w zakresie wychowania przez sztukę. Głosząc narodowy charakter i społeczną funkcję sztuki, w której piękno jest celem autonomicznym, wywarł duży wpływ na ukształtowanie się polskiej estetyki romantyzmu. Dla Libelta rodowód kultury był jednoznaczny z działalnością artystyczną, powstaniem sztuki. Wiązało się to nierozzerwalnie z jego koncepcją ducha, która nosiła ślady wpływu filozofii Hegla, a także znacznie modyfikujących tezy Heglowskie – Bronisława Trentowskiego i Au-

⁸ Sądy w dziedzinie estetyki winny być, zdaniem autora, najsurowsze, jako że „sztuka ma być chwili pewnej ubóstwieniem, zatem bożostanem w żywostanie zatrzymanym, a więc utworem najdoskonalszym, najpodobniejszym do utworów boskiego umu”. Ibidem, s. 336.

⁹ M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Łódź, s. 22-23.

¹⁰ L. Polony, op. cit., s. 86.

gusta Cieszkowskiego. Libelt, podobnie jak Trentowski, określenie istoty sztuki wyprowadził z przedstawienia ideałów w formach pochodnych, ale subiektywnych. Piękno to osobny ideał samej formy. Według niego piękno sztuki polega na tym, że ukazuje ona wartości uniwersalne jako własności idealne, które winny stać się motywem działań i dążeń ludzkich we wszystkich przejawach życia. W związku z tym jako główne społeczne zadanie sztuki widział przeniknięcie jej w samo życie, upiększenie i zidealizowanie go. Swoje podstawowe tezy rozwinął w głównym swym dziele *Estetyka czyli umnictwo piękne*. Wstępne jej fragmenty opublikował w 1842 roku w „Bibliotece Warszawskiej”. Pierwsza część ogólna (zawierająca m.in. myśli o sztuce i wychowaniu estetycznym) ukazała się dopiero w 1849 roku, natomiast druga (dotycząca piękna natury) w roku 1854.



Fot. 1. K. Libelt, *Estetyka czyli umnictwo piękne. Część ogólna*, Poznań 1849

Źródło: zbiory Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w Łodzi

Pozostając w orbicie wpływów wczesnoromantycznej filozofii i estetyki niemieckiej¹¹, zwłaszcza – jak wyżej wspomniano – Hegla, w odróżnieniu jednak od niego, filozofię rozumu zastępuje Libelt filozofią umysłu, określając ją jako „system umniactwa”¹². Umysł w jego interpretacji stanowi połączenie rozumu i wyobraźni. Samą zaś władzę wyobraźni określa terminem „um”, utożsamiając go z wiedzą praktyczną i uważając, że jest ona aktywna zwłaszcza w dziedzinie sztuki. Właśnie wyobraźnia zajmuje centralne miejsce w jego estetyce, pojmowana jest ona jako główna „potęga twórcza”, stanowi „jedność zmysłowych wrażeń i umysłowej wiedzy – łącznik uczucia i myśli – spój serca i rozumu”¹³. Zgodnie z tą koncepcją sztuka miała być bezpośrednim wyrazem urzeczywistniania się form wyobraźni. Libelt utrzymywał, że zmysły, wyobraźnia, fantazja, talent, geniusz są przejawem jednego i tego samego ducha, jakkolwiek w różnym stopniu jego możliwości i potęgi. Jednak tylko wyobraźnia jest twórcza. I mimo iż przejawia się ona w innych sferach ducha, nigdzie nie widać jej tak, jak w sztukach pięknych¹⁴. Przedkładając wyobraźnię nad rozum, filozof twierdził, że jest ona fundamentalną zasadą wszelkiej twórczości, stanowi potęgę ducha¹⁵. Ogromną rolę wyobraźni zaakcentował też, mówiąc o procesie wychowania estetycznego.

Na specjalną uwagę zasługuje również Libeltowska systematyzacja sztuk. Wpisuje się ona poniekąd w systemy pozwalające usytuować np. muzykę na całkiem nowej pozycji względem tradycji. Hierarchizacja sztuk Libelta także wykazuje wpływy systematyki sztuk dokonanej przez Hegla, o której wspomina np. Enrico Fubini w swej *Historii estetyki muzycznej*:

W okresie oświecenia sztuki pozostawały względem siebie w relacji obojętnej. Hierarchizacja Hegłowska i – w ogólności – romantyczna posiada inny walor: sztuki łączą nieustanna relacja napięcia, wszystkie one zbiegają się wokół jednego punktu reprezentowanego zazwyczaj przez muzykę będącą ideałem, ku któremu dąży wszelka sztuka. Ponadto, sztuki w filozofii Hegla pozostają w zależności dialektycznej: jedna zastępuje bądź niejako wchłania drugą, wszakże nie w sensie chronologicznym, lecz raczej filozoficznym¹⁶.

Jak wiemy, wszyscy romantyczni filozofowie przypisywali sztuce dźwięków pozycję szczególną i, mimo iż nie zawsze plasowali ją na szczycie hierarchii (np. w sys-

¹¹ Głównie G.W.F. Hegla (od którego wzięł koncepcję idei i ideału, interpretację dzieła sztuki, historiozofię dziejów artystycznych), ale także D.H.G. Hotha, A.W. Schlegla, F.W.J. Schellinga, Jean Paula (J.P.F. Richtera), F.T. Vischera, Ch.G. Weissego. Ten ostatni podkreślał np. wagę fantazji (*die unmittelbare Substanz der Schönheit*) jako fundamentalnej władzy estetycznej.

¹² We wstępie do swej *Estetyki* Libelt przyznaje, że zaczął od Hegla, lecz później „odslaniały mu się w sztuce coraz wyższe potęgi wyobraźni”. S. Morawski, *Studia z historii myśli estetycznej XVIII i XIX wieku*, Warszawa 1961, s. 225. Jednocześnie lektury innych niemieckich filozofów – zwłaszcza Weissego – obok wpływów Trentowskiego skierowały go na nieco inne niż u Hegla rozwiązania. Por. tamże, s. 225-226.

¹³ K. Libelt, *Estetyka, czyli umniactwo piękne. Część ogólna*, wyd. 2, Poznań 1875, s. 70.

¹⁴ M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu...*, s. 24.

¹⁵ Był przy tym przekonany, że wyobraźnia jest charakterystyczną władzą „ducha narodowego Słowian”, w związku z czym estetyce przypisywał doniosłą rolę w całym systemie swej filozofii słowiańskiej oraz filozofii i pedagogiki narodowej.

¹⁶ E. Fubini, *Historia estetyki muzycznej*, tłum. Z. Skowron, Kraków 2002, s. 268-269.

temie Hegla miejsce najwyższe ma poezja jako sztuka najbardziej uniwersalna), przyznawali muzyce jednak specjalne przywileje, wskazywali na jej subtelne korespondowanie z innymi dziedzinami sztuk czy też pewnego rodzaju opozycje.

Systematyzacja sztuk ujęta przez Libelta w konstrukcji triadycznej opiera się na kryterium ich odniesienia do formy, treści lub też syntezy obu tych czynników. Filozof wprowadza tu równocześnie kryterium związane z ideałami piękna (które utożsamia z ideałem formy), prawdy (utożsamianej z ideałem treści) i dobra (rozumianego jako jedność piękna i prawdy, czyli formy i treści)¹⁷. Podobnie jak w Heglowskiej hierarchii sztuk pięknych, w estetyce Libelta wyeksponowany jest wśród „sztuk idealnych” przede wszystkim duch słowa, stąd poezja i wymowa jako te najpełniej doskonalące ducha stoją najwyżej. Muzyka to serce, poezja – wyobraźnia, a wymowa – rozum „ducha upostociowanego w człowieku”. Sztuki te są sztukami idealnymi kształtującymi w czasie: ideał piękna – muzyka, ideał prawdy – poezja, ideał dobra – wymowa¹⁸. W jego systematyce również widać wyraźne związki z niemiecką estetyką (głównie Georga W.F. Hegla, Christiana Hermanna Weissego i Friedricha Theodora Vischera), a zwłaszcza z jej koncepcją różnych władz psychicznych (*bildende, empfindende und dichtende Phantasie*)¹⁹. Do sztuk społecznych, czyli tzw. żywotnych, Libelt zaliczył wychowanie estetyczne (kształtujące ideał prawdy). Z takiego ujęcia sztuk wynika, że zbliżał się on w swych poglądach na sztukę także do stanowiska Fryderyka Schillera, jak również do Cypriana Kamila Norwida, nadając jej w dużej mierze charakter kulturotwórczy i społeczny.

Jeśli chodzi o samą muzykę, wiele interesujących uwag na jej temat znajdujemy w jego rozprawce pt. *Potęga muzyki*, opublikowanej w „Dzienniku Domowym” w 1840 roku. Za najważniejsze atrybuty muzyki uważał Libelt „nieoznaczoność” jej języka oraz jej wszechstronne powiązania z uczuciami. Prowadzi to pośrednio do związku dzieła, twórcy, wykonawcy i odbiorcy z nieskończonością. Muzyka więc jako „mowa ducha” ma zdolność przenoszenia uczuć i myśli w sferę nieskończoności. „Muzyka jest zatem mową ducha, ale w uczuciach”²⁰.

Libelt utrwalił w swych sądach i wypowiedziach rozpowszechnioną w okresie romantyzmu, wolną już od podłoża racjonalistycznego, koncepcję muzyki jako wyrazu uczuć bądź jako uprzywilejowanej formy ich ekspresji. Oto jak w typowy dla swego stylu wzniosły sposób pisał o wzajemnym oddziaływaniu muzyki i emocji:

I tak jak sztuka każda w głębi kompozytora duszy brzmiała i na instrumencie wydana jest żywym i bezpośrednim wyrazem uczuć jego indywidualnych i narodowych, tak nawzajem te same uczucia zażęga w duszy słuchaczy, przenosi ich w magiczną kra-

¹⁷ Triadyczna klasyfikacja sztuk według Libelta to: I. sztuki formalne albo plastyczne (sztuki w przestrzeni): 1. architektura kształtująca ideał piękna, 2. snycerstwo kształtujące ideał prawdy, 3. malarstwo kształtujące ideał dobra; II. sztuki treściowe albo idealne (sztuki w czasie): 1. muzyka kształtująca ideał piękna, 2. poezja kształtująca ideał prawdy, 3. wymowa kształtująca ideał dobra; III. sztuki społeczne albo żywotne (sztuki w życiu): 1. idealizowanie natury kształtujące ideał piękna, 2. estetyczne wychowanie kształtujące ideał prawdy, 3. idealizowanie społeczne kształtujące ideał dobra. Podaję za: L. Polony, op. cit., s. 78-79.

¹⁸ K. Libelt, *Estetyka...*, za: M. Woźna, *Klasyczne i romantyczne argumentacje w estetyce Karola Libelta*, „Muzyka. Kwartalnik Instytutu Sztuki PAN” 1989, nr 2, s. 6.

¹⁹ S. Morawski, op. cit., s. 228.

²⁰ M. Woźna, op. cit., s. 6.

inę tonów, w której zapomina człowiek o życiu ziemskim i materialnym, bo wszystko, co w tym życiu jest błęgiego i świętego, w tonach się unosi, jakby w niepokalanych postaciach duchowych. Muzyka jest apoteozą człowieczeństwa, jest apoteozą narodowości ludów, a tym zupełnym wyzwoleniem się z ziemskiego pyłu, tą siłą czysto duchową działa tak potężnie na człowieka, że temu działaniu oporu postawić nie potrafi. [...] Muzyka jest mową duszy, co tylko do uczucia przemawia, bo tylko z uczucia wychodzi, nie w brzmieniu słowa przeto, ale w dźwięku tonów zrozumiała się czyni. Rozsądek nie rozbierze jej na pojedyncze zdania i słowa, ale ją rozbierze na uczucia, w których się także myśl mieści, acz nie wyraża²¹.

Przejawiając postawę romantycznego myśliciela, mówi o uczuciach także jako o inspiracji kompozycji muzycznej, emocjach zawartych w muzyce i wywoływanych przez nią, nawiązuje też do zagadnienia przeżycia estetycznego, posługując się często poetycznym pojęciem wewnętrznego uszczęśliwienia:

wyróżnimy je bliżej, gdy je nazwiemy wewnętrznym uszczęśliwieniem – zapomnieniem tego wszystkiego co stanowi treść życia naszego, a utoniem w melodii jako w formie, w której treść rzeczywista dlatego zatarta, że nieoznaczona, niewypowiedziana – że jest samą harmonią w sobie. Takie, a nie inne uczucie jest podniętą kompozycji muzycznej i oddziałująca na słuchacza taką samą wewnętrznego uszczęśliwienia rozkoszą²².

Jak można zauważyć, śledząc większe fragmenty wywodów Libelta, w niektórych z nich pojawiają się zawiłości, pewne niekonsekwencje, a nawet czasem sprzecznie sformułowane tezy na temat samej istoty muzyki. Leszek Polony sugeruje te nieścisłości w pewnym stopniu rozwikłać, odwołując się do pojawiających się często i mocno akcentowanych przez Libelta zdań zbliżających go do zwolenników romantycznej idei muzyki absolutnej.

Szczyście, harmonia, nienaruszony spokój, piękno jako ideał formy, niewyraźalna treść o zabarwieniu duchowo-niebiańsko-idealistycznym – oto kategorie estetyczne, w jakich ujmuje Libelt istotę muzyki. [...] Uczucia ludzkie – tak możemy rozwiązać dylematy i powikłania myśli Libelta o muzyce – leżą więc u źródeł natchnienia muzycznego, sama muzyka jednak nie tyle je wyraża, ile koi i łagodzi w harmonii formy jako refleksie Absolutu²³.

Jak z kolei wywodzi Małgorzata Woźna w swej analizie cech klasycznych i romantycznych w estetyce Libelta, w jego charakterystyce istoty muzyki można dostrzec wyraźne elementy światopoglądu romantyków niemieckich z początku XIX stulecia. I mimo że nie umieszcza on muzyki – jak m.in. August Wilhelm Schlegel, Arthur Schopenhauer czy Christian Hermann Weisse – na miejscu najwyższym w swej hierarchii sztuk, podobnie jak owi myśliciele stara się przekonać, iż muzyka dzięki swej specyfice, nieokreśloności wyrazu ma siłę metafizyczną, co pozwala ją uznać niemal za religię sztuki. Wypowiedzi Libelta odnośnie do sposobu słuchania muzyki również wykazują analogie do opisów, jakie można spotkać w niektórych

²¹ K. Libelt, *Potęga muzyki*, [w:] *Pisma o oświacie...*, s. 194, 196.

²² Idem, *Estetyka...*, cyt. za: L. Polony, op. cit., s. 80.

²³ L. Polony, op. cit., s. 80-81.

dzielach literatów niemieckich (poddawanie się muzyce, pogrążanie się w jej nastroju, „nabożne skupienie”). M. Woźna ocenia, że poglądy Libelta na muzykę, mimo iż zostały sformułowane w połowie XIX stulecia, przynależą raczej do czasu „burzy i naporu”, a więc okresu przejściowego między oświeceniem a romantyzmem. Występuje w nich wyraźne przenikanie się, a nawet czasem niespójne współistnienie pierwiastków klasycznych i romantycznych. Postawa romantyczna Libelta, jak zaznacza autorka, wyraża się na przykład w jego uwagach o dziele muzycznym, jego elementach i ich funkcjach. I tak, rozważając poszczególne kategorie estetyczne w odniesieniu do muzyki, na pierwszy plan wysuwa Libelt harmonię, stanowi ona bowiem harmonijną całość, to zgodność zarówno dźwięków melodii, jak i pozostawanie w zgodzie, w „spokoju nienaruszonym uczuć, które są jej źródłem. Muzyka jest samą harmonią”. Jest to więc – jak podkreśla autorka – pełen zestaw klasycznych norm piękna muzycznego²⁴. W *Potędze muzyki* Libelt pisze o harmonii i jej dobroczynnym oddziaływaniu:

Dysharmonia jest negacją muzyki i dlatego muzyka nigdy nią być nie może. [...] Harmonia zatem, owa miła w skutku zgodność tonów, ów koncert myśli i uczuć muzycznych, działa dlatego tak błogo na duszę człowieka namiętnościami targaną. [...] Wszystko co jest, świat wszystek jest harmonią, ale harmonią nie dosłyszaną, harmonią formy. Tej harmonii żywym, pojętnym dla duszy wyrazem jest muzyka. Dlatego ilekroć w duszy naszej dysharmonie powstają, a bywa tego dość często, ilekroć człowiek z sobą i ze światem w niezgodzie, tyle razy muzyka, lejąc harmonijne tony w duszę jego, godzi w niej owe moralne dysonanse i koi, i rozwesela człowieka²⁵.

Melodia stoi natomiast najwyżej w uszeregowaniu elementów muzyki, jest też ona głównym środkiem wyrazu. To do jej głównego charakteru nastraja się dusza wykonawcy oraz słuchacza. Melodia powinna być wyrazem wielkości ducha i musi uwznioślać odbiorcę. Powinna pochodzić z natchnienia i wyraźnie podkreślać myśl muzyczną. Jej oryginalność może być związana także z wykorzystaniem wątków tradycyjnej pieśni ludowej, które są według Libelta „tajemnymi potęgami ducha narodowego”. (Na marginesie można tu wspomnieć rozprawkę Libelta poświęconą zbieractwu pieśni ludowych przez Oskara Kolberga²⁶.) M. Woźna zwraca słusznie uwagę, że wymogi te są bliższe empirii muzycznej i ideałom estetyki muzycznej połowy XIX wieku. Bardziej klasyczne tendencje pojawiają się natomiast przy okazji rozważań np. o instrumentacji. Nie powinna być ona, wedle opinii autora, nadmiernie wykorzystywana, gdyż wówczas muzyka staje się powierzchowna, a nie – zgodnie ze swym przesłaniem – „wielka” i „wzniosła”²⁷.

W epoce, w której dla wielu muzyka staje się tym bardziej znacząca, im bardziej oddala się i uwalnia od języka werbalnego, a jej język przynależny już do odmiennego porządku mierzony jest całkiem inną miarą niż w czasach oświecenia, poglądy Libelta na miejsce muzyki instrumentalnej grawitują jednak ku dawniejszym ideałom. Tak więc wzorem melodii dla niego nie była XIX-wieczna symfonia, ale, podobnie jak dla estetyków schyłku XVIII wieku, przede wszystkim opera i pieśń.

²⁴ M. Woźna, op. cit., s. 5-7.

²⁵ K. Libelt, *Potęga muzyki...*, s. 195, 201.

²⁶ Idem, *Pieśni ludu polskiego przez O. Kolberga*, „Dziennik Domowy” 1842, t. 3, nr 21.

²⁷ M. Woźna, op. cit., s. 8.

Hipotezę tę potwierdza przekonanie Libelta o wyższości muzyki wokalne nad instrumentalną i poglądy dotyczące związku muzyki ze słowem. [...] Muzyka instrumentalna jest symboliczna, „niby mgłą poranną ociemnioną”, dopiero „jasne słowo”, jak słońce, rozświetla jej wyraz. Muzyka wokalna ponadto dlatego stanowi najwyższy „szczyt muzyki”, że materiałem jej jest śpiew, w sposób naturalny i bezpośredni dany człowiekowi, i żaden instrument nie dorówna mu w wyrażaniu wielorakich odcieni uczuć²⁸.

I w tej opinii, tak jasno odzwierciedlającej rezerwę Libelta wobec muzyki instrumentalnej i niepełne uznanie wyższości muzyki nad poezją, uwidacznia się zbieżność z poglądami Hegla, który konsekwentnie nie przyznawał wysokiej wartości muzyce absolutnej²⁹.

Sądy Libelta związane ze społeczną pozycją twórcy, artysty, stanowią już model myślenia romantycznego. Z dużą pieczołowitością klasyfikuje on i charakteryzuje np. typy geniusza. W swej typologii inspirowane m.in. rozprawami estetyków niemieckich (zwłaszcza Jeana Paula), modyfikując nieco ich klasyfikację i dodając od siebie egzemplifikacje muzyczne. Libelt wymienia zatem jako pierwszą z kategorii „geniusz żeński”, będący typem przejściowym między talentem a geniuszem; charakterystyczną jego cechą jest sentymentalność (elegijność, sielankowość). Kolejną, drugą kategorię stanowią „dusze ogniste”, typ przejściowy między geniuszem żeńskim i męskim, o bardzo rozwiniętej fantazji, dominującej nad pierwiastkiem rozumowym. W końcu trzecia kategoria to „geniusz męski”, który odznacza się „harmonią sił estetycznych”, doskonałą równowagą między fantazją a rozumem³⁰. Libelt

²⁸ Ibidem, s. 9-10. O tego typu rozbieżnościach pomiędzy praktyką artystyczną, nowymi prądami w sztuce i teoriami estetycznymi, znamienych dla okresu przejściowego od sztuki klasycznej do romantycznej, pisze np. T. Strumiłło: „Uwrażliwienie muzyki bezpośrednio na emocjonalne, bliżej nie konkretyzowane treści uczuciowe – oto droga wiodąca ku romantyzmowi poprzez wyzwolenie się z pęt dosłowności, z więzów przedstawiania, narzuconych muzyce przez *Nachahmung* i *Affektenlehre*. Droga to długa i skomplikowana – i to tym bardziej, że częściowo niezależnie od poglądów estetyków w okresie tym rozwija się z ogromnym dynamizmem właśnie owa beztekstowa i nieilustracyjna muzyka instrumentalna, której wysoki artyzm nie mieści się wcale w ramach istniejących systemów estetycznych”. T. Strumiłło, *Źródła i początki romantyzmu w muzyce polskiej*, Kraków 1956, s. 170-171.

²⁹ Według Hegla „zwłaszcza w nowszych czasach muzyka, odrywając się od jasnej dla siebie treści, zamknęła się w swym własnym elemencie, ale też straciła władzę nad całą duszą człowieka, gdyż rozkosz, jaką może sprawiać, związana jest tylko z jedną stroną sztuki, mianowicie z zainteresowaniem czysto muzyczną stroną kompozycji i jej finezji, co stanowi moment, który może interesować tylko znawców, ale posiada mniejsze znaczenie dla ogólno ludzkiej potrzeby sztuki”. C. Dahlhaus, *Estetyka muzyki*, tłum. Z. Skowron, Warszawa 2007, s. 56-57. Na aspekt ten zwrócił też uwagę A. Einstein, pisząc, że Hegel, mimo że pojmował muzykę jako wyraz uczuć i stanów duszy i przypisywał jej zadanie „pobudzania najbardziej intymnego ja, najgłębszej subiektywności, jej idealnej duszy” – „nie sprawia wrażenia filozofa bardzo romantycznego, w tym przynajmniej sensie, że woli muzykę wokalną (słowo bowiem udziela jej pewnej precyzji) od instrumentalnej, w której nie widzi nic ponad ruchomy rysunek, zwykłą, czysto subiektywną grę form, co nie przeszkadza mu zresztą charakteryzować jej jako sztuki w swej istocie romantycznej”. A. Einstein, *Muzyka w epoce romantyzmu*, tłum. M. i S. Jarocińscy, Warszawa 1965, s. 465.

³⁰ M. Woźna, op. cit., s. 4-5. Egzemplifikując dane typy geniusza nazwiskami artystów i niektórymi ich dziełami, wymienia Libelt jako „geniusz żeński” np. K.M. Webera, G. Rossiniego,

zaznacza, że geniusz dusz ognistych szczególnie przejawia się właśnie w sztuce romantycznej: „ogniste dusze płomienieją, rozdmuchane wielkimi ideałami czasu: religii, wolności, sławy narodowej... [...] Romantyzm w ogóle jest wyobrazicielem dusz ognistych”³¹.

Z punktu widzenia romantyka pisał też o wykonawcach, m.in. w kontekście niezwykle cenionej w jego czasach sztuce improwizacji. W swych wywodach na ten temat bardzo konsekwentnie nawiązuje do ducha estetyki muzycznej XIX wieku. Jego poglądy na temat roli wykonania w muzyce są interesujące i oryginalne. Libelt zwraca uwagę przede wszystkim na jego ontologiczną funkcję. Wyłącznie poprzez wykonanie dzieła muzycznego – jak uważa – może być objawiona istota muzyki, czyli jej strona „idealna”, „czysto uczuciowa”. Dopiero ono umożliwi romantyczno-mistyczne zjednoczenie, „uwzniesienie dusz” poprzez muzykę. Dobitnie więc podkreśla obecność strony emocjonalnej w wykonaniu, zapewniającą moc jego oddziaływania³².

Wiele uwagi poświęcał Libelt społeczno-wychowawczej funkcji sztuki. (Autor *Estetyki* przestrzegał, że „każdy zmysł z przyrodzenia estetyczny nie karmiony ideałami ani kształcony na dziełach sztuki, nie może urósć w potęgę ducha i z wiekiem na powszednich i nieestetycznych stosunkach życia tępieje i marnieje”³³.) W omawianym okresie myśliciele różnych orientacji rozważali swoistą misję, zwłaszcza społeczną, jaką ma spełnić sztuka. Traktowanie jej, również właśnie jako zjawiska społecznego kierunkowało uwagę na jej określoną społeczno-historyczną genezę, ale przede wszystkim – wyrażało zaufanie do społeczno-wychowawczego posłannictwa sztuki realizującej postulowany ideał. Koncepcje estetyczne Libelta zbliżały się więc do realizmu i uspołecznienia wychowawczej funkcji sztuki (sam zresztą oceniał swą filozofię jako bliższą tendencjom realistycznym). Idealizowanie społeczności przez sztukę należało do jej najważniejszych funkcji. Irena Wojnar, charakteryzując jego poglądy, pisze: „Sztuka jako jeden z »powiatów twórczości«, stanowiących »właściwe dziedziny wyobraźni jako twórczej i kształcącej potęgi« miała do spełnienia szczególną rolę w wychowaniu, które dziś określilibyśmy jako wychowanie patriotyczne czy obywatelskie”³⁴. Współcześnie uznaje się społeczno-wychowawczą rolę sztuki sformułowaną przez Libelta za istotny wkład w rozwój teorii wychowania estetycznego.

Głównym celem wychowania przez sztukę, w tym muzykę, według Libelta jest „człowieka podnieść do piękności istoty duchowej, rozwijać w nim wszystkie przyro-

G. Spontiniego, jako „geniusz dusz ognistych” np. F. Liszta. Również Michała Anioła, Dawida i J. de Ribere nazywał „duszami ognistymi”, gdyż lubowali się w kolosalnych, wybijających formach. Do tej kategorii zaliczył także Pindara, A. Mickiewicza, W. Szekspira i J. Milтона jako twórców skłonnych do wzniosłości, targanych wielkimi namiętnościami bądź też patetycznych w treści i stylu. A. Dürer, Rafael, T. Tasso i W.A. Mozart byli dla Libelta uosobieniem geniuszu najwyższego („geniuszu męskiego”), jako że harmonizowali fantazję z rozumem i w swe dzieła „włali ideał własny”, będący refleksem ich obcowania ze światem nadmysłowym. W swych ocenach Libelt nie podawał uzasadnień, opierał się głównie na ogólnym opisie kategorii psychologicznej zdolności artystycznej określonego twórcy. Por. S. Morawski, op. cit., s. 231.

³¹ *Z dziejów polskiej krytyki i teorii sztuki*, t. 1: *Myśli o sztuce w okresie romantyzmu*, red. E. Grab-ska, S. Morawski, Warszawa 1961, s. 156.

³² M. Woźna, s. 11-12.

³³ K. Libelt, *Estetyka...*, za: Woźna, op. cit. s. 7.

³⁴ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 124.

dzone talenta i uosobienia”³⁵. Jego poglądy na samą już dziedzinę wychowania muzycznego stanowią niejako syntezę problemu muzyki jako sztuki oraz historycznej roli muzyki w procesie wychowania. Są też wynikiem aktualnych jego spostrzeżeń, jak też doznań estetycznych i emocjonalnych związanych z osobistymi doświadczeniami³⁶. Jednym z najpotężniejszych środków wychowania – jak często podkreślał – jest muzyka. Uczony przedstawił różnorodne możliwości oddziaływania wychowawczego przez muzykę: kształcenie uczuć, rozwój w zakresie etyki, rozbudzanie wrażliwości estetycznej, wprowadzanie młodzieży w arkana innych dziedzin sztuki. Nawiązywał do idei platońsko-arystotelesowskich, przypominając, że muzyka jest „drugą połową każdego wychowania”, wywiera bowiem humanizujący wpływ na jednostkę ludzką. Wskazywał jednocześnie na jej ważną rolę w poszczególnych okresach psychofizycznego rozwoju człowieka. Libelt domagał się, aby sztuka stała się przedmiotem wychowania publicznego³⁷. Jako orędownik i gorący rzecznik tej sprawy pisał z emfazą:

Ale i dziś jeszcze, mimo wysokiej oświaty narodów, tak obyczaje ludu, jak obyczaje ukształcającej się młodzieży oglądają się najwidoczniej wpływem muzyki. Najbliższe jest mniemanie, by muzyka służyła tylko ku zabawie. Jako nauka jest potrzebą i posiłkiem umysłu, tak muzyka jest potrzebą i ambrozją serca. Ona w nim burzę namiętności hamuje, cierpienia osładza, surowość łagodzi, daje mu uczucie wyższości i szlachetności natury ludzkiej. [...] Pod tym względem najważniejszą korzyścią z muzyki na ukształcenie nasze jest obudzenie w nas estetycznego uczucia. Przywykli do harmonii tonów, szukamy harmonii w całym świecie, we wszystkich nieprzeliczonych tworach natury, na ziemi i na niebie, w sprawach ludzkich i w dziełach rąk ludzkich, muzyka daje instynktowne zasmakowanie w sztukach pięknych³⁸.

Będąc często bliski w swych poglądach tendencjom oświeceniowym, Libelt dawał wyraz przekonaniu o „uwznioślającej”, doskonalącej charakter człowieka roli muzyki. Często i dobitnie podkreślał, że muzyka ma ogromny wpływ na wychowanie moralne („muzyka rozwija moralną, szlachetną stronę kształcającą się młodzieży”):

Co nami w takiej sile włada jak muzyka, to musi być koniecznym naszego ukształcenia środkiem, a że nie do przekonania, nie do rozumu naszego melodia przemawia, ale z uczuć płynie i na uczucia wyłącznie działa, więc nie umysłowa, ale moralna strona człowieka będzie przedmiotem muzycznego ukształcenia³⁹.

Jako przedstawiciel pedagogiki narodowej Libelt zwraca też uwagę na muzykę jako „apoteozę narodowości” i jej rolę w tak ważnym w owym okresie – propagowanym przez wielu filozofów, estetyków i pedagogów – wychowaniu narodowym młodzieży:

³⁵ *Karol Libelt 1807-1875*, red. Z. Grot, Warszawa-Poznań 1976, s. 270.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu...*, s. 24.

³⁸ K. Libelt, *Potęga muzyki...*, s. 201-202.

³⁹ *Ibidem*.

Muzyka ukształca więc nie tylko człowieka pod względem moralnym i estetycznym, ale podnosi w nim i narodowe uczucia, i uczucia najczystszej miłości bliźniego. Jak tam była wyrazem osobistych człowieka uczuć, tak tu bywa wyrazem uczuć całego narodu, a w dalszej potędze wyrazem uczuć plemienia ludzkiego w jego uszlachetnieniu. Oto znakomite zalety, aby się do muzyki przykładać i uważać ją za istotną część wychowania naszego⁴⁰.

Wspomnijmy też na koniec o zauważanej przez Libelta funkcji terapeutycznej i katarskiej muzyki. Muzyka jest według niego swoistym czynnikiem zdrowia fizycznego, jak i równowagi psychicznej człowieka:

I tu najpotężniejszym środkiem na dysharmonią sił organicznych będzie harmonia muzyki. Jak przywracała do zgody i koła rozkielznane i rozbiegłe uczucia nasze, jak w zmitrężonym sercu wywoływała szlachetne jego usposobienia i uśpione rozbudzała siły moralne, podobnie w materialnym życiu naszym, gdy się rozprzęgły i rozbiegły funkcje jego, a ciało przewagę wzięło nad duchem, może podsyć potęgę naszą duchową, orzeźwić siły duszy i wrócić je do równowagi i z siłami ciała. [...] Muzyka więc i ambrozją życia ziemskiego, którą się dusza nasza karmi, i cudownym lekarstwem na cierpienia ciała. Potęga jej silniejsza od wszelakich potęg ziemskich, bo ona niebianką, a dziełem jej cudo i ubłogosławienie, podobna w tym słowu bożemu, które leczyło niemoce ciała i zbawiało dusze⁴¹.

Wyraźnie uwydatniając społeczno-edukacyjną rolę sztuki, Libelt konsekwentnie podkreślał, że głównym jej celem jest piękno. Nie był jednak zwolennikiem estetyzmu w sztuce. Jej piękno polega jego zdaniem nie na tym, że demonstruje ona wartości estetyczne, lecz na tym, że przedstawia prawdę lub nieprawdę. „Zgoła prawdę jako ideał pojętą i wreszcie przedstawiać będzie dobro – lubo nie-dobro powszechnie społeczne, lecz jako ideał, w odpowiednio piękne kształty przyobleczone”⁴². Tak więc piękno sztuki widział w tym, że przedstawia ona wartości uniwersalne jako własności idealne, które to winny stać się motywem działań i dążeń ludzkich na wszystkich płaszczyznach życia.

Ideorealizm w myśli pedagogiczno-estetycznej Henryka Struvego

Henryk Struve – w dużej mierze kontynuator myśli pedagogicznej Trentowskiego i Libelta – na swój oryginalny sposób rozwijał problematykę roli sztuki w wychowaniu człowieka. Jako filozof i teoretyk sztuki postulował kształcenie estetyczne jako doskonalenie przyrodzonego poczucia piękna, uwydatniał też mocno aspekt ogólnowychowawczy sztuki. Wskazywał także na ścisły związek wychowania estetycznego z kształceniem intelektualnym, postulował respektowanie indywidualności wychowanka, umiejętność prowadzenia dialogu, tworzenie atmosfery sprzyjającej wprowadzaniu młodych ludzi w świat sztuki. Mimo iż jako teoretyk i krytyk sztuki

⁴⁰ Ibidem, s. 208.

⁴¹ Ibidem, s. 214.

⁴² Cyt. za: S. Morawski, op. cit., s. 229.

często prezentował poglądy, jak na swe czasy, dość konserwatywne, jego koncepcja wychowania estetycznego spełniała w dużym stopniu wymogi nowoczesnej teorii wychowania.

Poglądy estetyczne Struvego wypływają w dużym stopniu z przyjęcia przez niego stanowiska polemisty wobec estetyki pozytywizmu i estetyki naturalizmu prowadzącego, jak uważał, do anarchizmu estetycznego. Twierdził, podobnie zresztą jak Karol Libelt, że sztuka jest żywym dowodem prawdy ideorealizmu, ściśle ze sobą łączącym idealizm i realizm, „idealne dążenia ducha” z „realną, namacalną formą”⁴³.

Połączyć zatem piękną idealną treść z piękną rzeczywistą formą, wydać piękną całość, która by nosiła na sobie znamię możliwej doskonałości przedstawiając w doskonałej zewnętrznej formie doskonałą wewnętrzną treść: oto istota samodzielnego kapłańskiego działania człowieka w dziedzinie piękna wydającego sztukę⁴⁴.

Filozof wyróżniał dwa rodzaje sztuki: podmiotową (idealną), której formą zmysłową jest dźwięk (głos, mowa i śpiew), wymieniał tu poezję, krasomówstwo i muzykę⁴⁵, oraz przedmiotową (realną), jej wyraz stanowi przestrzeń, tu zaliczał z kolei architekturę, rzeźbę i malarstwo. Najwyższy stopień zespolenia treści duchowej ze zmysłowym dźwiękiem dostrzega uczony w muzyce, natomiast w malarstwie występuje według niego najgłębsza idealizacja rzeczywistości:

jeśli stojące na przeciwległych biegunach poezja i architektura (jako najbardziej uduchowione i najbardziej związane z materią) pokazywały początki sztuki w dziejach człowieka, to malarstwo i muzyka wydają się najbardziej współczesne. To sztuki nowoczesne – twierdzi Struve – będące wyrazem idei o „bezpośredniej syntetycznej łączności świata duchowego ze światem zmysłowym”⁴⁶.

Porównując te dwie dziedziny sztuki, dodaje metaforycznie: „Podając sobie bratnią dłoń, malarstwo i muzyka zamykają wieniec sztuk pięknych. Muzyka przechodzi w malarstwo, osiadając jako ton na płótnie; malarstwo zaś przenika muzykę, roznosząc jakby po powietrzu barwy piękna”⁴⁷.

⁴³ Ideorealizm zainspirowany był m.in. filozofią pozytywną F.W.J. Schellinga i realizmem niemieckiego filozofa J.F. Herbarta. Znaczący wpływ na ten kierunek wywarły również psychologia oraz antropologia, pojmowana w tym czasie jako nauka o duszy ludzkiej wykorzystująca metodę przyrodniczą.

⁴⁴ H. Struve, *Wybór pism estetycznych*, wybór i oprac. J. Sztachelska, Kraków 2010, s. 51.

⁴⁵ Pisząc o objawach piękna, życia i ruchu obecnych w sztuce podmiotowej, nadmieniał: „Życie przenikające poezję, krasomówstwo i muzykę wyraża się zmysłowo w formach linii krzywej falowania. Linią tę w zakresie poezji zaznacza miara wierszowa, rytm i rym. [...] W krasomówstwie modulacja mowy, polegająca na zastosowaniu do niej falowania, oraz odpowiednie poparcie deklamacji ruchami twarzy, rąk i całego ciała jest formalnym pierwiastkiem, odróżniającym sztukę krasomówstwa od zwykłej mowy. Muzyka wreszcie cała przelewa się w falach dźwiękowych i staje się przez to samym tylko ruchem, ujętym w pewne karby harmonii i melodii”. Ibidem, s. 39.

⁴⁶ J. Sztachelska, *Henryk Struve – estetyk doby przejściowej*, [w:] H. Struve, *Wybór pism estetycznych...*, s. XXIX.

⁴⁷ H. Struve, op. cit., s. 53.

Czym jest dla Struvego sama muzyka? Oto kilka jego refleksji:

Muzyka zaś staje się najwyższym objawem uzmysłowionej idei. W muzyce poczucie piękna już nie jest przykute ani do serca ludzkiego jak w poezji, ani do miejsca jak w krasomówstwie; lecz wrywając się z piersi i z lutni, krąży swobodnie po powietrzu i wstępuje bezpośrednio do duszy i do serc innych ludzi. [...] Treść duchowa nie daje się już oderwać od dźwięku, z którym się łączy. Muzyka jest krystalizacją poruszeń duchowych w dźwiękach. Melodia i harmonia wyrażają bezpośrednio pewien nastrój wewnętrzny. Ścisłego spojenia ducha i materii, treści i formy, aniżeli w muzyce, nigdzie nie napotkamy⁴⁸.

Używając równie poetycznej frazeologii, pisze o emocjonalnym oddziaływaniu sztuki dźwięków:

Muzyka doprowadza czynnik podmiotowy nastroju artystycznego do najwyższego rozkwitu. W niej nastrój jest wszystkim! [...] Tu już artysta przenika bezpośrednio, niejako siłą fizyczną tonu, duszę słuchacza i wywołuje w niej nastrój psychiczny, podobny do swego, bądź wesoły, radosny, żartobliwy, bądź smutny, żałobny, ponury; to podnieca energią, zapala do czynu, porywa, wprawia w ruch duszę i ciało, to łagodzi najsilniejsze wzruszenia, rozbudzając sentymentalną zadumę. Toteż nie dziw, że muzyka była zawsze i jest dotąd jednym z najskuteczniejszych środków urabiających uczucie ludzkie. [...] W tym wszystkim tkwi właśnie owa tajemnicza potęga muzyki, która już w starożytności znalazła poetyczny wyraz w podaniu o Orfeuszu⁴⁹.

Dywagując na temat historycznej roli sztuki i muzyki, autor odnosi się też do współczesnych mu, nowszych nurtów i technik kompozytorskich: „O ileż potężniejszy musi być wpływ nowoczesnej muzyki, skoro do śpiewu i liry przyłączyła nieskończone bogactwo instrumentacji symfonicznej!”⁵⁰.

Struve wyróżniał też dwudzielność funkcji ideologicznej sztuki. W aspekcie indywidualnym łączy się ona z funkcją estetyczną, w aspekcie zbiorowości – z kształtowaniem poczucia wspólnoty duchowej, staje się nośnikiem wartości społecznych. Artysta wyzwala w procesie odbioru dzieła uczucie więzi odbiorcy z większą całością. W ten sposób niejednokrotnie podkreślał Struve ważną społeczną funkcję sztuki – formowanie poczucia wspólnoty⁵¹. Twierdził, że każde prawdziwe dzieło sztuki rozwija widza czy słuchacza percypującego jego treść, napędza go uczuciami pozytywnymi, gdyż ma w pewnym sensie „charakter proroczy, wyprzedza pochod dziejów, budzi nadzieje lepszej przyszłości”⁵². Dzieło to jest wzorem przyświecającym społeczeństwu w codziennej pracy, wpływa na uszlachetnienie jednostki i polepszenie warunków jej bytu i rozwoju⁵³.

Obok wyraźnie wyekspozowanych aspektów społecznego oddziaływania sztuki obserwujemy też w jego pracach silnie uwypuklony motyw etyki, uniwersalnych, humanistycznych wartości sztuki. Zdaniem Struvego musi być w sztuce za-

⁴⁸ Ibidem, s. 53, 101.

⁴⁹ Ibidem, s. 76.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu...*, s. 26.

⁵² H. Struve, op. cit., s. 72.

⁵³ Ibidem.

warty pierwiastek osądu moralnego, stanowi on bowiem warunek jej humanizmu. Uważał, że estetyczna przyjemność wynikająca z kontaktu z dziełami sztuki także łączy w sobie zwykłą przyjemność zmysłową z „zadowoleniem moralnym”. W zadowoleniu estetycznym przyjemność zmysłowa ma wartość tylko wtedy, gdy jest wyrazem pewnej treści oddziaływającej na umysł i wywołującej w nim jednocześnie zadowolenie wewnętrzne, duchowe. Piękno zatem, według Struvego, to harmonijne zjednoczenie czynników zmysłowych z umysłowymi, formy z treścią, rzeczywistości z ideą, pierwiastków materialnych z duchowymi. Wywołuje „czyste, bezinteresowne zadowolenie”. Piękno przejawia więc również istotne walory etyczne, nie łączy zadowolenia zmysłów z goryczą duchową czy niesmakiem moralnym. Podobnie jak Schelling⁵⁴, Struve wywodził, że

ideał i prawda nawzajem się łączą i uzupełniają w każdym prawdziwym dziele sztuki. Ideał stanowi jego treść wewnętrzną, duszę; prawda przyodziewa je w ciało, obdarza je zmysłową rzeczywistością. Jak nie ma życia organicznego bez ścisłej łączności duszy i ciała, tak nie ma dzieła sztuki bez spójni ideału i prawdy. Sztuka jest syntezą treści i formy, ogólnych, idealnych poglądów i kształtów realnych, podniosłej myśli i charakterystycznych rysów zmysłowych⁵⁵.

W estetyce Struvego ujawnia się ścisły związek z jego poglądami w zakresie etyki:

I tu, i tu – konkluduje Stanisław Borzym – „stanowisko ideału” nie miało się przeciwstawiać rzeczywistości jako coś z „innego świata”. Rzeczywistość winna być traktowana jako nieureczywistniony jeszcze ideał lub też raczej jako urzeczywistniający się ideał. Ci, którzy w imię afirmacji rzeczywistości odrzucają stare ideały dobra i piękna, popaść mogą w pozbawiony wszelkich kryteriów relatywizm, reprezentowany ówczesnie, zdaniem Struvego, przez wszystkie prądy naturalistyczne i modernistyczne. Struve za wszelką cenę chciał przeciwstawić się konsekwencjom relatywistycznym, nie rezygnując jednak z zachowania wolności jednostki. [...] W sferze sztuki – artysta ma w założeniu tworzyć swobodnie zgodnie z hasłem „sztuka dla sztuki”. Jego twórczość wszakże nie może być napiętnowana dowolnością. Podstawa ograniczeń samowoli w dziedzinie etyki i estetyki znajduje się, zdaniem Struvego, w samym człowieku, który – jeśli właściwie pojmuje wolność i konieczność – zmierza ku podnoszącej jego godność doskonałości⁵⁶.

⁵⁴ F.W.J. Schelling w swych rozważaniach o sztuce pisał np.: „Piękno i prawda same w sobie, czyli w aspekcie idei, są jednym i tym samym. [...] Prawda, która nie jest pięknem, nie jest również absolutną prawdą, i odwrotnie. Bardzo rozpowszechnione przeciwstawianie prawdy i piękna w sztuce polega na tym, że przez prawdę rozumie się prawdę złudną, nie wykraczającą poza skończoność. Z naśladowania tej prawdy powstają owe dzieła sztuki, w których podziwiamy tylko mistrzostwo, z jakim osiągnięto w nim naturalność nie łącząc tego z boskością. Ten rodzaj prawdy wszakże nie jest jeszcze pięknem w sztuce. Tylko absolutne piękno w sztuce jest także rzeczywistą i właściwą prawdą. [...] Prawda i piękno, podobnie jak dobro i piękno, nie odnoszą się nigdy do siebie jak cel i środek; są raczej tym samym, i tylko harmonijne usposobienie – harmonia zaś równa jest prawdziwej moralności – jest naprawdę wrażliwe również na poezję i sztukę”. F.W.J. Schelling, *Filozofia sztuki*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1983, s. 48-49.

⁵⁵ H. Struve, op. cit., s. 63-64.

⁵⁶ S. Borzym, *Poglądy filozoficzne Henryka Struvego*, Wrocław-Warszawa 1974, s. 223-224.

Poglądy Struvego w dużym stopniu odcinają się od tych najbardziej nowatorskich, prezentowanych w jego czasach. Trzeba pamiętać, że w Polsce właśnie na przełomie XIX i XX wieku podnoszono żywe dyskusje i spory o społeczne wartości sztuki. Obok prezentowanych wyżej, m.in. właśnie przez Struvego, poglądów głoszących ideę sztuki w służbie społeczno-moralnego wychowania uwidaczniały się również tendencje eskapistyczne i estetyzujące, próby uzasadnienia autonomii sztuki i jej niezależności od jej ideałów moralno-społecznych, a tym samym od życia społecznego. Ideologia artystyczna wyrażona w słynnym wspomnianym wyżej hasle „sztuka dla sztuki” była najpełniejszym przejawem elitaryzmu artystycznego, głoszącego całkowity dystans między sztuką a życiem, apoteozą hermetycznego świata kreowanego przez artystę⁵⁷.

Rozpatrując z kolei istotę samego przeżycia estetycznego, Struve bierze pod uwagę czynniki zmysłowe, emocjonalne i zdolności imaginacyjne (wyobrażeniowe) podmiotu, twierdząc, że odpowiednie ich wykształcenie wpływa na wyrobienie tzw. dobrego smaku, gustu⁵⁸. Czynniki te, połączone z pewnym doświadczeniem technicznym, opanowaniem określonego kunsztu, stanowią talent. Filozof mówi tu o talencie biernym, naśladowczym i twórczym. W talencie biernym występuje przewaga czynników emocjonalnych, pozwala on czerpać przyjemność i satysfakcję z obcowania z pięknem, na swój sposób go doświadczać i je przeżywać. Żywszą wrażliwość zmysłów przejawia talent naśladowczy, dzięki czemu z łatwością opanowuje techniczną stronę naśladowania i odtworzenia zewnętrznego aspektu istniejącego już piękna. Na przykład wirtuozostwo to najwyższy stopień udoskonalenia tegoż talentu. Najwyżej ceniony jest jednak talent twórczy. Jedynie twórca, jak przekonuje Struve,

obok wysokiego poczucia estetycznego i wrażliwości zmysłów, posiada [...] żywą i czynną wyobraźnię. Wszelkie wrażenie jakiemu podlega, wszelkie dążenia, uczucia, myśli, które się w nim objawiają, kojarzą się z łatwością z obrazami. Ta łatwość zaś kojarzenia się wszelkiej treści umysłowej z wytworami imaginacji i fantazji pociąga za sobą nowe, uderzające kombinacje, które przy odpowiednim uzmysłowieniu środkami technicznymi w słowach, dźwiękach lub kształtach (poezja, muzyka, sztuki plastyczne), przedstawiają się jako nowe zupełnie i ze wszech miar samodzielne twory piękna⁵⁹.

Ogromną rolę przypisuje więc Struve, jak wcześniej Libelt, wyobraźni, która obejmując fantazję i imaginację, stanowi specyficzną zdolność umysłu wytwarzania harmonii między treścią i formą. Wyobraźnia jest w jego opinii niezbędnym warunkiem twórczości, ale też twórczego nauczania – także w dziedzinie wychowania przez sztukę⁶⁰. Jak wiemy, współczesne nam teorie pedagogiczne akcentują i uzasadniają warto-

⁵⁷ Por. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego...*, s. 106.

⁵⁸ J. Sztachelska, op. cit., s. XXV.

⁵⁹ H. Struve, *Estetyka jako nauka*, cyt. za: J. Sztachelska, op. cit., s. XXV-XXI.

⁶⁰ Struve często krytycznie odnosi się do współczesnych mu form realizacji wychowania estetycznego, oceniając, że jest ono zbyt jednostronne. W swej rozprawie *Sztuka i piękno* ubolewa, że edukacja szkolna często nie obejmuje muzyki, z kolei edukację domową znamionuje „samowładztwo muzyki” przy niedocenianiu rysunku i „poczucia piękności plastycznej”. Zwraca uwagę, że „w wychowaniu domowym muzyka odgrywa najpoważniejszą rolę, jednakże prakty-

ści wychowawcze wyobraźni. Wychowanie przez twórczość i wychowanie dla twórczości nabierają w wielu koncepcjach pedagogicznych szczególnego znaczenia. Wyobraźnia, ekspresja i twórczość są kategoriami w różny sposób związanymi z wewnętrznym, autonomicznym światem człowieka, ale przede wszystkim kategoriami nowego stosunku jednostki do rzeczywistości zewnętrznej. Ich znaczenie, jak ujmuje to Irena Wojnar,

wyraża się zwłaszcza w „otwartym” stosunku do aktualnej rzeczywistości, we wrażliwości na to, co nowe i co rozbija aktualne schematy. Nie byłoby jednak słuszne sądzić – dodaje autorka – iż wyobraźnia i twórczy stosunek do wartości nie mają żadnego znaczenia w kształtowaniu stosunku do trwałego dziedzictwa przeszłości, do tradycji⁶¹.

Stymulowanie, wspieranie i ożywanie wyobraźni we współczesnej edukacji estetycznej i artystycznej zajmują wiele uwagi i troski pedagogów, którzy – podobnie jak wyżej wymienieni uczeni z dość odległej już dla nas epoki – widzą w wyobraźni ważny czynnik inspirujący aktywność twórczą i procesy tworzenia, a także jej sens uniwersalny przejawiający się w twórczym życiu.

* *
*

Naszkiecowane wyżej estetyczne poglądy, preferencje i orientacje, przekładające się po części na koncepcje wychowawcze w zakresie kształcenia przez sztukę, stworzyły grunt pod dalszy rozwój teorii wychowania estetycznego w wieku XX. Pojawiły się w nich załączki idei, nierozzerwalnie związane z aksjologią, które znalazły żywy odzwiek w pismach pedagogicznych dotyczących wychowania estetycznego już u progu nowego stulecia, jakkolwiek oczywiście nowe rozwiązania, zwłaszcza w zakresie treści i form, były już w wielu aspektach dość odległe od niektórych przedstawionych wyżej. Jak wiemy, na przełomie XIX i XX wieku dokonał się nowy, istotny przełom w ogólnej myśli i praktyce pedagogicznej. Okres ten przyniósł również zmiany w kształtowaniu kultury estetycznej młodego pokolenia. Nowe idee, znane pod nazwą *progre-*

ka jest pod tym względem wysoce niezadowolająca. Muzykę traktuje się mechanicznie, jako »bezmysłny popis, modę, biegłość i zręczność w palcach«. Pod tym kątem dobiera się repertuar nauki, utwory lekkie i powierzchowne, pozbawione prawdziwej muzycznej treści, jaką jest sfera uczuciowa, wzruszeniowa. Tymczasem muzyka, traktowana w sposób właściwy, mogłaby zająć nader ważne miejsce w rozwoju estetycznym młodzieży. Jest ona najpotężniejszym środkiem do rozbudzania estetycznej wrażliwości, dla złagodzenia i uharmonizowania uczuć, dla nadania, że tak powiem, ruchom ducha owego rytmu, taktu, który stanowi istotę muzykalności. Ale naturalnie do tego potrzeba, aby muzyka pozostawała przede wszystkim sobą, aby działała na wychowanka nie tylko swoją stroną techniczną, ile swą stroną estetyczną, swą melodyjnością i harmonią, swym rytmem i takttem. Bowiem celem muzyki nie jest kształcenie wirtuozów, »lecz danie wychowankowi w rękę trwałego źródła rozbudzenia swego uczucia, wywołania w głębi serca owej gry muzykalnych wzruszeń, która w harmonijnym swym rozwoju sprawia tak wysokie artystyczne zadowolenie, zdolne ukoić najniespokojniejsze burze życia wewnętrznego«⁷¹. Cyt. za: L. Polony, op. cit., s. 98.

⁶¹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego...*, s. 259.

sywizmu pedagogicznego lub nowego wychowania, opierały się m.in. na krytyce dotychczasowego schematyzmu, werbalizmu, jednostronnego intelektualizmu i oderwania szkoły od życia. Zwolennicy nowych koncepcji głosili postulat oparcia procesu wychowania na swobodzie, naturalnych zainteresowaniach, szerokim kontakcie młodzieży z rzeczywistością społeczną i kulturową. W swoim rozwoju kierunek nowego wychowania przeszedł kilka faz, od fascynująco-popularyzatorskiej przez badawczo-interpretacyjną do oświatowo-metodycznej⁶². Znamiennej cechą formułowanych celów była zasada koncentrowania treści i metod wokół psychicznych właściwości wychowanka, kształcenia zdolności tworzenia nowych wartości. Charakterystycznym rysem większości kierunków i prądów *pedagogiki progresywistycznej* było filozoficzne rozumienie człowieka i świata – irracjonalne i woluntarystyczne. Brano przy tym pod uwagę konieczność „wychowywania charakterów”. Podstawy teorii i ruchu nowego wychowania wiązały się z najbardziej doniosłymi teoriami filozoficznymi swojej epoki⁶³. Dużą rolę odgrywały też refleksja pedagogiczna i sama praktyka wychowawcza pedagogów nowatorów. Ich koncepcje ożywiały myśl pedagogiczną i sprzyjały reformom. W ówczesnej bogatej publicystyce i twórczości pedagogicznej odnajdujemy wiele rozważań analitycznych, wyjaśniających, badawczych, odnoszących się do celów, treści i form kształcenia przez sztukę. Często prezentują one w pełni nowoczesne poglądy na edukację estetyczną, odnosząc się do postulatów formułowanych przez filozofię pozytywistyczną, nauki społeczne i psychologię rozwoju⁶⁴.

Wśród pierwszych syntetycznych rozpraw na temat polskiej reformy estetyczno-pedagogicznej znalazła się opublikowana w 1903 roku praca Janiny Mortkowiczowej *O wychowaniu estetycznym*. Autorka, wskazując na konieczność powszechnego wychowania estetycznego i wprowadzenia w tym względzie znaczących zmian, za główny cel reformy estetyczno-pedagogicznej uznała „przygotowanie dzieci do odczuwania piękna w naturze i w sztuce, uzdolnienie ich do odbiorczego doznawania wrażeń estetycznych, rozwinięcie w nich poczucia smaku estetycznego”⁶⁵. Wyjaśniała przy tym, że „wychowanie estetyczne traktujemy nie jako cel sam przez się, ale jako środek wiodący do celu wytworzenia harmonijnego całokształtu człowieka”⁶⁶. W sposób przekonujący i nowatorski przedstawiła autorka ówczesną problematykę kultury estetycznej oraz jej znaczenia społecznego i ogólnopedagogicznego, widząc w sztuce nie tylko narzędzie estetyzmu. Ukazała także związki między kulturą estetyczną a kulturą moralną, odwołując się przy tym, co istotne, do znanych ówczesnie polskim pedagogom poglądów Johna Ruskina. Przypomnijmy, że jego oryginalna koncepcja, głosząca ideę wychowania w kulcie piękna, wpisywała się zarówno w krąg stanowisk eskapistycznych, jak i wielkich utopii estetyczno-społecznych. Może więc Ruskin uchodzić –

⁶² Por. M. Zalewska-Pawlak, *Ruch estetyczno-pedagogiczny przełomu XIX wieku jako inspiracja nowej orientacji wychowawczej. Przykład polski*, [w:] *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX wieku i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Rzeszów 2000.

⁶³ Zob. I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970, s. 139-148.

⁶⁴ Por. A. Pękala, *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001, s. 43-50.

⁶⁵ J. Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1903, cyt. za: M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu...*, s. 39.

⁶⁶ J. Mortkowiczowa, *O wychowaniu estetycznym...*, cyt. za: M. Zalewska-Pawlak, *Rola sztuki w wychowaniu...*, s. 40.

jak chce Irena Wojnar – „niemal za symbol związków między określoną ideą piękna a wartościami moralnymi”⁶⁷. Ów wybitny angielski teoretyk sztuki przekonywał, że sztuka nie jest tylko sprawą estetycznego smaku, ale całej osobowości człowieka. Tworzenie lub postrzeganie dzieła sztuki wymaga bowiem jednoczesnego zaangażowania uczuć, umysłu, wiedzy i moralności. Wierzył też głęboko w związek między pięknem, dobrem a szczęściem. Mortkowiczowa mówi w swej rozprawce także o potrzebie kształcenia wrażliwości, obserwacji, umiejętności patrzania na sztukę i jej odbierania, a także – co było w tym okresie jeszcze dość rzadko wywoływane przez pedagogów – swobodnej ekspresji twórczej dzieci i młodzieży. Jak nietrudno zauważyć, są to poglądy bliskie dzisiejszej orientacji wychowawczej. Ze względu na trafnie i nowocześnie sformułowane tezy dotyczące wychowania przez sztukę należy w tym miejscu wspomnieć również nazwiska takich autorów, jak Stanisław Karpowicz, Karol Bicz, Izabela Moszczeńska, Maria Grzegorzewska, czy Witold Barewicz⁶⁸, który wniósł do ówczesnego piśmiennictwa cenną interpretację istoty estetyzmu pedagogicznego. Wymienieni pedagodzy, jak też wielu innych, domagali się powszechności wychowania estetycznego. Przełom stuleci był zatem ważnym etapem inicjującym prężny ruch estetyczno-pedagogiczny na ziemiach polskich. Jednym z jego ważniejszych elementów i celów było – podobnie jak w przedstawionych wyżej XIX-wiecznych koncepcjach – ukształtowanie w wychowankach specjalnych dyspozycji psychicznych, warunkujących m.in. zachowanie etyczne jednostki jako członka zbiorowości ludzkiej. Wychowanie przez sztukę, obok rozwijania wrażliwości na piękno, miało więc budzić także wrażliwość na wartości moralne, wykształcać w młodych ludziach postawy, ideały i motywacje oparte na uniwersalnych wartościach.

Bibliografia

- Borzym S., *Poglądy filozoficzne Henryka Struvego*, Wrocław-Warszawa 1974.
 Dahlhaus C., *Estetyka muzyki*, tłum. Z. Skowron, Warszawa 2007.
 Einstein A., *Muzyka w epoce romantyzmu*, tłum. M. i S. Jarocińscy, Warszawa 1965.
 Fubini E., *Historia estetyki muzycznej*, tłum. Z. Skowron, Kraków 2002.
 Jarociński S., *Ideologie romantyczne: 5 esejów o związkach muzyki z przemianami kultury*, Kraków 1979.
 Karol Libelt 1807-1875, red. Z. Grot, Warszawa-Poznań 1976.
 Libelt K., *Estetyka czyli umnictwo piękne. Część ogólna*, wyd. 2, Poznań 1875.
 Libelt K., *Pieśni ludu polskiego przez O. Kolberga*, „Dziennik Domowy” 1842, t. 3, nr 21.
 Libelt K., *Pisma o oświacie i wychowaniu*, Wrocław 1971.
 Libelt K., *Potęga muzyki*, [w:] *Pisma o oświacie i wychowaniu*, Wrocław 1971.
 Morawski S., *Studia z historii myśli estetycznej XVIII i XIX wieku*, Warszawa 1961.
 Pękala A., *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001.

⁶⁷ I. Wojnar, *Estetyczna samowiedza człowieka*, Warszawa 1982, s. 44.

⁶⁸ Często inspirowali się oni teoriami ówczesnych europejskich pedagogów, np. K. Langa, G. Fehnera, W. Wundta, T. Ribota, B. Pereza, T. Lippsa, J. Volketa, G. Kerschensteinera, jak też amerykańskiego filozofa i pedagoga – J. Deweya.

- Polony L., *Polski kształt sporu o istotę muzyki. Główne tendencje w polskiej myśli muzyczno-estetycznej od Oświecenia po współczesność*, Kraków 1991.
- Schelling F.W.J., *Filozofia sztuki*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1983.
- Strumiłło T., *Źródła i początki romantyzmu w muzyce polskiej*, Kraków 1956.
- Struve H., *Wybór pism estetycznych*, wybór i oprac. J. Sztachelska, Kraków 2010.
- Sztachelska J., *Henryk Struve – estetyk doby przejściowej*, [w:] H. Struve, *Wybór pism estetycznych*, wybór i oprac. J. Sztachelska, Kraków 2010.
- Trentowski B., *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*, Wrocław 1970.
- Wojnar I., *Estetyczna samowiedza człowieka*, Warszawa 1982.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1970.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995.
- Woźna M., *Klasyczne i romantyczne argumentacje w estetyce Karola Libelta*, „Muzyka. Kwartalnik Instytutu Sztuki PAN” 1989, nr 2.
- Zalewska-Pawlak M., *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Łódź 2001.
- Zalewska-Pawlak M., *Ruch estetyczno-pedagogiczny przełomu XIX wieku jako inspiracja nowej orientacji wychowawczej. Przykład polski*, [w:] *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX wieku i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meisner, Rzeszów 2000.
- Zbiory Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w Łodzi
Z dziejów polskiej krytyki i teorii sztuki, t. 1: *Myśli o sztuce w okresie romantyzmu*, red. E. Grabska, S. Morawski, Warszawa 1961.

Summary

AXIOLOGICAL INSPIRATIONS IN THE POLISH MAINSTREAM OF PEDAGOGICAL AESTHETICISM IN THE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURIES

The direction of the development of the European educational thought in the nineteenth century was largely influenced by the philosophy that created the basis of modern pedagogical theories. This is also visible in the works of Polish scientists (among others B. Trentowski, K. Libelt and H. Struve) who proposed new aesthetic and pedagogical concepts, and discussed the social and educational values of art. Bronisław Trentowski (1808-1869) created an original pedagogical system based on the integration of tradition, culture, personality development and the formation of national consciousness. He treated art in terms of a socio-moral mission. In his opinion, beauty is the *unveiling of truth for the senses*, and the educational power of beauty should be perceived according to this approach. In his speculative theory of aesthetic education he argued that the development of this kind of feeling in students was an important duty of educators. Karol Libelt (1807-1875) who proclaimed the national character and social function of art in which beauty was an autonomous goal had a significant impact on the aesthetics of Polish romanticism. His systematization of art introduced criteria associated with the ideals of beauty, truth and good. He also pointed to the close relationship between aesthetic education and intellectual education. Henryk

Struve's (1840-1912) aesthetic views were a polemic against the Polish aesthetics of positivism and the aesthetics of naturalism. He argued that art closely reflected the philosophical concept of ideorealism. In addition to exposed socio-educational aspects of the impact of art, the strongly emphasized theme of ethics as well as the universal and humanistic values of art can be seen in his writings.

Key words: history of aesthetic education, theory of aesthetic education, Polish pedagogics in the 19th and early 20th century, Trentowski Bronisław, Libelt Karol, Struve Henryk