

Jarosław Chaciński

Akademia Pomorska w Słupsku

NARODOWA ORAZ SAKRALNO-DUCHOWA SWOISTOŚĆ MIĘDZYKULTUROWO ZORIENTOWANEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ

W wielu koncepcjach edukacji międzykulturowej na świecie zauważyć można tendencje nadawania istotnego znaczenia tożsamości kulturowej człowieka¹ w jej podstawowym: historyczno-społecznym zakotwiczeniu, reprezentowanym poprzez kategorię „narodowości”². Równie ważnym obszarem analizy i interpretacji jest kontekst duchowości człowieka w jej humanistycznym i sakralno-religijnym rozumieniu. Sfery te wyznaczone pojęciami: narodowość, duchowość oraz sakralność tworzą raczej wzajemnie powiązaną niż zintegrowaną przestrzeń tożsamości człowieka, a zarazem spełniają ważną funkcję identyfikacyjną.

¹ W niniejszej rozprawie przez tożsamość kulturową człowieka rozumieć będziemy jego względnie trwałe poczucie przynależności do określonego środowiska kulturowego, pielęgnowanych w nim wartości, a także zbioru idei określających sens egzystencji jednostki, porządkujących relacje pomiędzy człowiekiem, sferą jego duchowości a zbiorowością we wszystkich układach społecznych od lokalności, poprzez etniczność, narodowość, po uniwersalizm.

² Za najważniejsze z tych koncepcji wymienię: G. Auernheimer, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt 2007; W. Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Wiesbaden 2008, a także ujęte w pracach rodzimych: J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995 i cykl publikacji redagowanych w Cieszynie przez T. Lewowickiego, E. Ogrodzką-Mazur, A. Szczurek-Borutę, B. Grabowską i innych oraz w Białymstoku przez J. Nikitorowicza, M. Sobeckiego, D. Misiejuk, J. Muszyńską i innych.

Karl Heinrich Ehrenforth interpretuje tożsamość kulturową Europejczyka jako ciągle dookreślającą się przestrzeń poczucia tego, co „wspólne” oraz „odrębne” w konfrontacji z tym, co „inne/obce” [Ehrenforth 2005, s.127]. Płaszczyzna „wspólności” sprzyja lepszej współegzystencji narodów, umożliwia podobne lub takie samo rozumienie wartości kultury opartej na człowieczeństwie, uniwersalizmie, pokoju, jako naczelnego dążenia ludzi chcących doświadczyć równości bez dominacji innych kultur. „Odrębność” umożliwia doświadczenia bogactwa wielokulturowego, ale także wspomaga rozwój procesów wzajemnego przenikania się własności kulturowych, ubogacenia tego, co „własne” o nowe, ożywcze zapożyczenia lub inspiracje. „Odrębność” broni się przed unifikacją globalizacji i jej dążeniem do ujednolicenia nie tylko wytworów kultury, ale również formy obcowania z nimi i ich interpretowania. Wreszcie w kulturze tej powinna zaistnieć społeczność rozumiana jako zbiorowość oparta na konsensusie egzystencji różnych jednostek, które zachowują prawo do swobodnej wypowiedzi (w tym artystycznej), jak również własnej drogi do refleksowania i odkrywania wartości. Ponadto człowiek potrzebuje „Inności” jako źródła ubogacenia, a jednocześnie sam inspiruje „Innych/Obcych”, czyli dąży do zmniejszenia dystansu względnie lepszego rozumienia się kultur wzajemnie.

Niniejsza rozprawa stawia sobie za cel ukazanie sztuki muzycznej jako obszaru inspiracji pedagogicznych we wzajemnych wielokulturowych powiązaniach, jak również kładzie nacisk na refleksję własnej kultury jako warunku poznawania innej.

Duchowość i refleksja nad dziełem sztuki jako sfera odniesienia w pedagogice muzycznej

Refleksję o duchowości człowieka, w której sztuka odgrywa pierwszorzędne znaczenie, rozpocząć należy od omówienia pojęcia „ducha absolutnego”, sformułowanego w klasycznym rozumieniu przez G. W. F. Hegla [Vorländer 2011, s. 2]. Dla tego filozofa „sztuka stanowi jedną

z najwyższych form ducha” [Vorländer 2011, s. 319]. Jednocześnie sytuuje ją najbliższej pojęcia sacrum, a więc religijnej metafizyki. Dalej wymienia filozofię jako metodę poznawania zarówno estetycznego, jak i religijnego doświadczenia, wskazując, że procesy te dokonują się w duchowości człowieka, w której przeżycie, intuicja i odczuwanie mają co najmniej równoważne znaczenie z myśleniem spekulatywnym. Do wymienionych obszarów ducha absolutnego (jako syntezy ducha obiektywnego z duchem subiektywnym) Hegel dodaje moralność w sensie personalistycznym, obyczajowość w wymiarze społecznym oraz prawo [Vorländer 2011, s. 316] i szacunek dla niego, ukazując zarazem powinności obywatelskie człowieka żyjącego w określonym państwie, zbudowanym na woli narodu¹.

Stworzona przez Hegla filozofia umacnia przekonanie o duchowym rodowodzie sztuki, a także o jej zintegrowaniu z pozostałymi składnikami ducha absolutnego: religią, moralnością, społeczną obyczajowością, prawem i zaangażowaniem obywatelskim. Tak ujęta perspektywa ontologiczna duchowości miała dla rozwoju pedagogiki kultury, w której sztuka (muzyka) odgrywała zawsze pierwszoplanową rolę, istotne konsekwencje.

W tym kontekście fundamentalnego znaczenia nabrała również metoda hermeneutyczna, traktowana jako sposób rozumienia także zjawisk estetyczno-artystycznych. Od tej pory kulturową tożsamość człowieka zaczęto łączyć z refleksowaniem dzieła artystycznego, nasyconego składnikami ducha absolutnego. Tak interpretowano, na przykład, dzieło sakralne komunikujące treści religijne i odwołujące się do chrześcijańskiej moralności, zaś prawo oraz społeczna obyczajowość odzwierciedlały rozmaite artystyczno-symboliczne przedstawienia narodu i jego historycznego rozwoju poprzez sztukę zaangażowaną, stanowiącą syntezę wartości społecznych z estetycznymi.

¹ Dziewiętnastowieczne rozumienie państwa było równoważne z narodem. Państwo i naród jako tożsamość pojawia się też u Herdera, gdyż w tamtym czasie właśnie państwa narodowe i ich autonomiczny rozwój stanowiły ideał kulturowy. Ojczyzna jako jedność Niemców nie wykluczała współistnienia kultur regionalnych, które pomimo odrębności miały zachować postawę integrowania.

Hermeneutyka a dzieło sztuki

Do procesu kształtowania sfery duchowości człowieka, w którym bezpośrednim medium komunikowania treści humanistycznych i powiązanych z nimi wartościami jest dzieło muzyczne, włączana jest najczęściej metoda hermeneutyczna, wywiedziona od jej twórców, klasyków: F. D. E. Schleiermachera, W. Dilthey'a czy Hans-Georga Gadamera. Nie wdając się w drobiazgowy wyjaśnienie wkładu poszczególnych autorów w rozwój nowożytnej hermeneutyki, uznaje się za stosowne wydobycie niektórych elementów tej metody, wnoszących istotne inspiracje do zbudowania pogłębionej refleksji nad dziełem muzycznym i przygotowaniem ucznia do jego rozumienia oraz interpretacji.

W swoim dziele *Hermeneutik und Kritik* teolog F. D. E. Schleiermacher szuka wykładni dla interpretacji Pisma Świętego. Wskazuje, iż chcąc osiągnąć kolejne poziomy jego rozumienia, oprócz ukształtowanego krytycznego umysłu, należy opanować zasady „gramatyki” narracji, w której na pierwszym planie sytuuje się „znaczenie” i „sens” [Schleiermacher 1838, s. 41] tekstu, ale w dalszej kolejności trzeba odnaleźć w nim „psychologiczną wykładnię” [Schleiermacher 1838, s. 141]. Schleiermacher skupia się tym samym na relacji pomiędzy autorem dzieła a jego odbiorcą, wskazując, że ten ostatni również w jakimś sensie je tworzy, ubogacając o własne indywidualne znaczenia. W ten sposób samo dzieło nie zamyka się w momencie jego ukończenia przez twórcę, ale odradza się na nowo wraz z kolejnym aktem jego rozumienia, względnie interpretacji. W pracach Schleiermachera o podstawach hermeneutyki zwrócono uwagę na pewien fakt, który w interpretacji utworu muzycznego ma ogromne znaczenie. Jest nim mianowicie przeciwstawność rozumienia szczegółu dzieła wobec jego całości [Schleiermacher 1838, s.141]. W tym podejściu suma szczegółów utworu nie daje nam jeszcze wykładni o jego całości, tę trzeba wyprowadzić z perspektywy ostatecznej refleksji o nim. Ponadto, co w „sztuce rozumienia” dzieła, w tym także muzycznego, jest znaczące, to dostrzeżenie dystansu czasowego, jaki dzieli historyczny moment jego powstania z późniejszą jego

repcją, szczególnie w kontekstualnym wymiarze [Ehrenforth 1971, s. 26]. Owe ciągłe przeinterpretowywanie dzieła - lub jak widzi ten problem w czasach późniejszych Zofia Lissa, określając go nazwą „reinterpretacja” [Lissa 1975, s.142] - stanowi jedno z najbardziej charakterystycznych założeń pedagogiczno-muzycznych. Uczeń bowiem uczy się rozumieć dzieło zarówno w duchu historycznym, jak i współczesnym, zdominowanym przez media i globalizację.

W. Dilthey w kontekście kształtowania relacji „człowiek - tekst”, a więc także „człowiek - dzieło muzyczne”, akcentuje pojęcie „przeżycia” (niem. *Erlebnis*), które leży u podstaw „rozumienia”. W edukacji estetycznej, w tym muzycznej [Wojnar 1984, s. 151; Przychodzińska 1989, s. 93], analizie tego wzajemnego związku obu procesów poświęca się bardzo wiele miejsca. W hermeneutyce przeżycie nie jest jedynie aktem wywołania powierzchownie rozumianych emocji, jakie ujawniają się w kontakcie z dziełem muzycznym, co jest charakterystyczne dla prac R. Ingardena [Ingarden 1957, s. 127-128], lecz procesem refleksowania swojej duchowości, w której powstaje określony wyraz prawdy o dziele i jego wielorakich znaczeniach. Dilthey - wyrażając przekonanie, że „dopiero w myśleniu przeżycie się uprzedmiotawia” [Dilthey 1924, s. 313] - ukierunkowuje jednostkę refleksującą dzieło na tory duchowej kontemplacji. Proces ten ma charakter dialogiczny. Dzieła artysty - kompozytora, aby mogły mieć trwałą wartość, powinny integrować społeczność w procesach duchowo-przeżyciowych. Dopiero wówczas można twierdzić o spełnieniu się intencjonalnej misji dzieła, którego esencja znaczeniowa stworzona jest przez sumę indywidualnych przeżyć jednostek, wywołanych przez bogatą sferę kontekstową sztuki. Dzieło artystyczne wiąże ludzi nie przez wiedzę narzuconą *a priori*, mogącą mieć, na przykład, postać naukowej teorii¹, ale poprzez wzajemne związki pojedynczych aktów refleksji nad nim, jakie dokonują się w myślących jednostkach, a które tworzą swoistą wspólnotę

¹ Wiedza naukowa może mieć jednak wartość wspomagającą proces duchowej refleksji dzieła, choć w klasycznej hermeneutyce przestrzega się przed ujęciami strukturalistycznymi lub eksperymentalno-psychologicznymi.

zintegrowaną w procesach dochodzenia do pełnej świadomości dzieła i kontekstu. Życie duchowe ma więc bardzo silne odniesienie do życia ludzi i przeżywanej przez nich wspólnoty. To także odzwierciedla dzieło muzyczne [Dilthey 1992, s. 222].

Wreszcie do interesujących nas artystyczno-muzycznych kontekstów hermeneutycznych włączyć należy filozofa żyjącego w czasach bardziej współczesnych, a mianowicie Hansa-Georga Gadamera. Jeden z podrozdziałów pracy Donatella Di Cesare *Gadamer: ein philosophisches Porträt* (Gadamer: portret filozoficzny) nosi podtytuł „Zrozumieć wszystko znaczy na końcu zrozumieć siebie”¹. W tym haśle zawiera się przekonanie, że każdy człowiek, aby mógł doskonalic swoje rozumienie tekstu kulturowego, a więc także dzieła muzycznego i jego wartości, powinien budować własną drogę dotarcia do piękna i prawdy o nim. Tym samym Gadamer wyraża sprzeciw wobec metodycznie utrwalanemu w kręgach psychologicznych „ideału obiektywizacji, który skraca i wypacza wartość rozumienia” [Di Cesare 2009, s. 107]. Ujęcie relacji „człowiek - dzieło sztuki”, jako drogi zbudowanej na indywidualnym trudzie poznawczym i refleksyjnym jednostki ludzkiej, pokazuje, że jest to proces długi, zaś jego efektem końcowym będzie takie rozumienie, które ukaże całą złożoność duchowości, werbalizującą swoje sądy zarówno w oparciu o subiektywne akty rozumienia, jak i wspierające je zewnętrzne sądy wyrażane przez inne jednostki. Drogę do rozumienia Gadamer buduje od fazy wstępnej, którą osadza na jednym z kluczowych pojęć swojej teorii, a mianowicie „przedsądu” (niem. *Vorurteil*) [Gadamer 1965, s. 256]. W tej kategorii Gadamer przypisuje każdej jednostce odczytującej sens tekstu kulturowego prawo do „rozumienia wstępnego”, które może być nasycone różnymi odcieniami naiwnej emocjonalności lub stereotypami (tak istotnej w relacjach międzykulturowych), ale właśnie na nim, a nie na zapożyczonych z zewnątrz „obiektywnych sądach”, konstruuje się kolejne etapy hermeneutycznego wtajemniczenia. W ten sposób, jak przekonuje nas

¹ Niem. „Alles Verstehen ist am Ende Sichverstehen”

D. di Cesare „przedsąd zostaje zrehabilitowany” [Di Cesare 2009, s. 111], względnie cytując K. H. Ehrenfortha: „oczyszczony z wyłącznie negatywnych aspektów”, ponieważ jedynie na jego podstawie można zbudować „własny horyzont rozumienia” [Ehrenforth 1971, s. 31].

Hermeneutyka jako metoda w muzyce i pedagogice muzycznej

Hermeneutyka jako sztuka rozumienia i interpretacji odegrała znaczącą rolę w uprzystępnianiu szerokim kręgom słuchaczy wybitnych dzieł muzycznych oraz w programach szkolnych przedmiotu „Muzyka”. Już pod koniec XIX wieku, Hermann Kretzschmar, uważany za twórcę hermeneutyki w muzyce, inspirowany dziełem W. Dilthey’a, wydał *Führer durch den Konzertsaal* (Przewodnik po sali koncertowej) [Kretzschmar 1887-1890], którego podstawowym zadaniem miało być „zainspirowanie, jak poprowadzić słuchacza przez wnętrze i intymność dzieła i duszy artysty oraz w miarę możliwości ukazać związki z czasem, szczególnie w aspekcie muzycznym, a także odkryć ich duchowe przestrzenie” [Bunkelmann 1992, s. 27]. Powyższy cytat wskazuje na bardzo istotne cechy rozumienia dzieła muzycznego, które można scharakteryzować jako:

- potrzebę odczytania przez odbiorcę treściowych komunikatów zawartych w utworze, a nadanych przez kompozytora;
- wagę osadzenia dzieła w historii, postrzeganego zarówno w perspektywie czasów kiedy powstawało, jak i później, w dziejowej recepcji, a następnie w momencie odczytywania go przez współczesnego odbiorcę, uwarunkowanego zupełnie innym, niż pierwotnym środowiskiem kulturowym.

Zasady te mogą być potraktowane jako intencje przełamywania dystansu, jaki dzieli odbiorcę dzieła od jego twórcy. Dystans ten pokonać można dwojako, albo poprzez wysiłek dotarcia do ideowo-formalnych komunikatów nadanych przez kompozytora, względnie odczytania (odszyfrowania) ich z postaci symbolicznej na postać werbalną, albo poprzez nadawanie dziełu własnych znaczeń. Ta druga, subiektywna internalizacja

dzieła do świadomości odbiorcy może mieć charakter nasycenia rozumienia utworu własną emocjonalnością i często naiwnymi wyobrażeniami. Nie można jednakże w duchu hermeneutycznym ignorować tej przestrzeni, gdyż poprzez odrzucenie „*intentio lectoris*” tworzymy niebezpieczeństwo zniechęcenia pozytywnych postaw melomana do często trudnej percepcyjnie oraz ideowo muzyki. H. Kretschmar akcentuje jednak wyraźnie potrzebę odczytania „*intentio auctoris*”, a więc wysiłek odbiorcy w przybliżeniu się do pierwotnego znaczenia dzieła. Dodaje jednakże, że kontakt z dziełem jest przede wszystkim duchowy, zaś „forma powinna mu być całkowicie podporządkowana” [Kretschmar 1992, s. 57, za: Hansen 2006, s. 46]. Tym samym Kretschmar wpisuje się w romantyczną wizję misji utworu muzycznego, jako fenomenu przekazującego przede wszystkim treść i kontekst, a sytuuje się zarazem w opozycji przeciwko Hanslick’owskiej tezie, że muzyka powinna być odarta ze wszystkich „ideologizujących” ją narracyjno-literackich programów, gdyż jako sztuka jest ledwie „dźwięczącą formą w ruchu” [Hanslick 1854, s. 32, za: Schirpenbach 2006, s. 102].

W pracach teoretyczno-przeglądowych dotyczących muzyczno-pedagogicznych aspektów zastosowań hermeneutyki, jako istotnej części nauk o duchowości, wskazuje się, że jej źródła sięgają wcześniej niż „ugruntowane” późniejsze koncepcje Karla Heinricha Ehrenfortha czy Christoha Richtera. Niektórzy autorzy jednomyślnie wskazują, że pedagogika reformy w latach 20. ubiegłego wieku i osadzone w jej obszarze nurty muzyczno-pedagogiczne, pomimo swojego działaniowo-ekspresyjnego profilu, wyraźnie akcentują duchowość, a jednocześnie sięgają po hermeneutykę, jako ważną sferę wprowadzania ucznia w świat muzyki [Schmechel 2004, s. 16; Bunkelmann 1992, s. 51]. Pomostem łączącym naukę W. Dilthey’a z pedagogiką reformy jest osadzenie obu konceptów na pojęciu „przeżycia”, w tym „przeżycia estetycznego”. Dokonuje się to przede wszystkim poprzez koncepcję „pedagogiki przeżycia” [Fischer, Ziegenspeck 2008], która traktuje dorastającego człowieka jako podmiot indywidualnego rozwoju, a także w swoich treściowych założeniach podkreśla wagę „przeżyciowego” charakteru kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem

sztuk - plastyki, muzyki, ruchu i teatru [Bunkelmann 1992, s. 51]. Także sam akt „przeżycia” musi być w tym procesie, podobnie jak u Dilthey’a, uświadomiony [Bunkelmann 1992, s. 52], poddany refleksji i przetworzony na działanie twórcze.

Świadome włączenie hermeneutyki - w duchu klasycznej, a także współczesnej filozofii niemieckiej - jako metody wspomagającej proces kształcenia u ucznia rozumienia dzieła muzycznego nastąpiło jednakże w okresie późniejszym, a mianowicie na początku lat 70. ubiegłego stulecia. Karl Heinrich Ehrenforth, inspirowany pracą H.-G. Gadamera *Wahrheit und Methode* (Prawda i metoda) [1965], tworzy podstawy tzw. „interpretacji dydaktycznej” [Ehrenforth 1971]. Autor rozprawy inspirowany jest wyraźnie omówionym uprzednio H. Kretzschmarem i jego hermeneutyką, jakkolwiek tego wprost nie deklaruje. Obaj teoretycy mają jednakże ten sam cel, a mianowicie zmniejszyć dystans pomiędzy trudnym percepcyjnie dziełem muzycznym a jego odbiorcą, którym jest człowiek dopiero co zdobywający umiejętności w tej dziedzinie.

W podstawach zbudowanej przez siebie koncepcji „dydaktycznej interpretacji muzyki” K. H. Ehrenforth opowiada się, podobnie jak wielcy hermeneuci Schleiermacher, Dilthey i Gadamer, za „filozoficznymi oraz teoretyczno-poznawczymi” korzeniami tej dyscypliny. Bliska jest mu także teologia i metafizyczno-duchowe obcowanie ze sztuką muzyczną, wydobywając w adaptacji dzieła do świadomości słuchacza ten właśnie kontekst. Proces interpretowania wybitnych utworów postrzega się tu jako drogę „wzrastania (dojrzewania - przyp. J. Ch.) słuchacza w jego gotowości do podejmowania dialogu”, zarówno z komunikatem przekazanym intencjonalnie przez twórcę, jak i sferą kontekstu zewnętrznego zaadaptowanego od innych odbiorców, z którymi wymieniamy informacje, a wreszcie z samym sobą, reflektując duchowo-przeżyciowe akty rozumienia ułożonych w pewien uporządkowany łańcuch - historię doświadczeń i przeżyć. K. H. Ehrenforth transferuje do swojej koncepcji pedagogicznej, wywiedziony zarówno od Schleiermachera, jak i Gadamera, aspekt refleksji dzieła w kategorii historii jako ciągłości. Utwór muzyczny powinien być

odkrywany w kontekście czasu, w jakim powstawał, ale także w kategoriach poznawczych wyświetlających go perspektywie zmieniającej się kulturowej recepcji, a ostatecznie również i tak, jak odbieramy go dzisiaj, zachowując to „jak dzieło na przestrzeni dziejów ciągle na nowo do słuchacza przemawia, nie tracąc jednak swojej tożsamości” [Ehrenforth 1971, s. 41].

Indywidualizacja odbioru muzyki i powiązanie jej ze sferą głębi duchowej, względnie kontekstem humanistycznym wymaga zupełnie innego treningu słuchowego, aniżeli w takiej sytuacji, gdyby uczeń musiałby śledzić zjawiska czystko dźwiękowe, które często są wywiedzione z muzykologii i mają charakter ścisłej analizy formalnej. Trudność zadania matematycznego ujmowania struktury dzieła, „doprowadziłaby słuchacza do frustracji” [Ehrenforth 1971, s. 45] i efekt takiego działania dydaktycznego byłby odmienny od zamierzonego. Zamiast przybliżyć ucznia do piękna estetycznego i filozoficznej prawdy o utworze, nastąpiłoby w nim odrzucenie muzyki, którą kojarzyłby z mało zachęcającym procesem odtwarzania muzyczno-teoretycznych modeli, niemożliwych do opanowania przez amatora-melomana. Dużo istotniejszym zadaniem w tej koncepcji jest odnalezienie w utworze jego związku z własnymi przeżyciami. Tworzy to tzw. identyfikacyjną przestrzeń muzyczną, która pozostawia wiele miejsca na własną interpretację tej sztuki i samodzielnie wytworzone znaczenia, jakkolwiek nie powinna ona oddalać się od intencji kompozytorskich.

Koncepcję „dydaktycznej interpretacji muzyki” rozwija niemiecki pedagog Christoph Richter. Tytuł pracy tego autora *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* (Teoria i praktyka dydaktycznej interpretacji muzyki) wskazuje jednoznacznie, że proces rozumienia muzyki musi opierać się zarówno na gruntownym naukowym opisanu tego nurtu, jak i na jego praktycznej egzemplifikacji, polegającej na stworzeniu takich modeli edukacyjnych, które będą wyrażały świat doświadczeń ucznia i przeżywania przez niego wewnętrznej duchowości, ale także zewnętrznego środowiska. Ch. Richter przypomina pojęcie „doświadczenia” [Richter 1976, s. 34], jako zjawiska, które nie może być pomijane w takich sytuacjach, gdy młody człowiek nadaje swoje własne znaczenia słuchanej, a następnie

przeżywanej i rozumianej muzyce. W takim podejściu metodycznym odwołano się do podstaw „Nowego Wychowania” i między innymi do J. Dewey’a, którego praca *Sztuka jako doświadczenie* wywarła na Ch. Richterze wyraźny wpływ. Należy zauważyć, że połowa lat 70. XX wieku należy w pedagogice muzycznej do okresu, w którym następuje pewien odwrót od „pedagogiki wartości” [Chaciński 2012, s. 187-190]¹ ku pedagogice akcentującej doświadczenia muzyczne ucznia i sferę swobodnego dostępu do niej, przede wszystkim przez działanie. Wynika stąd, że Richter w koncepcji interpretacji dydaktycznej pragnie pogodzić dwa skontrastowane ze sobą podejścia pedagogiczne: przekazu dziedzictwa kulturowego, opartego na wartościach muzyki, oraz doświadczania muzyki poprzez środowisko zewnętrzne - medialne i rówieśnicze. Autor argumentuje to w ten sposób, że świat zmienił się od czasów twórców hermeneutyki - Schleiermachera i Dilthey’a, zaś historyzm, jaki cechuje dorobek kulturowy muzyki przez wieki, musi uwzględnić własne pasje i zainteresowania ucznia, które są projekcją jego duchowości na doświadczaną przez niego sztukę. Richter konstruuje trzy wymiary doświadczenia muzycznego ucznia, które tworzą się w procesach interpretowania przez niego muzyki, a które należy wykorzystać dydaktycznie. Są to:

1. doświadczenia muzyczno-materiałowe i muzyczno-techniczne (...),
2. doświadczenia ogólnomuzyczne (...),
3. doświadczenia ogólne, (...) [Richter 1976, s. 39].

Analizując w najogólniejszym skrócie, klasyfikacja doświadczenia muzycznego ma w tym ujęciu trojaki charakter. (1) Kładzie nacisk na wiedzę i umiejętności muzyczne uczniów, głównie w zakresie słuchania muzyki. Wykorzystana zostaje tu wiedza muzykologiczna i muzyczno-teoretyczna. (2) Eksponuje „istotę muzyki” oraz jej ogólne znaczenie, zarówno w formie „*intentio auctoris*” jak i „*intentio lectoris*”. (3) Dotyczy wszystkich pozostałych

¹ Nurt ten reprezentował, na przykład, M. Alt, tworząc koncepcję „zorientowania na dzieło artystyczne”.

doświadczanych kontekstów muzyki „filozoficznych, kulturowych, historycznych, społecznych, psychologicznych i prywatnych” [Richter 1976, s. 39].

Muzyka i sfera religijna młodego człowieka - konteksty pedagogiczne

Analizowany uprzednio Heglowski obszar religijnych doświadczeń w życiu duchowym człowieka i jego bliskie powiązanie w duchu absolutnym ze sztuką i estetyką wywiera również w czasach współczesnych znaczący wpływ na tendencje włączania tej przestrzeni do wychowania artystycznego, w tym muzycznego. Najbardziej charakterystycznym momentem wprowadzania ucznia w świat muzyki religijnej jest zapoznanie go z największymi dziełami sakralnymi stworzonymi przez wybitnych kompozytorów. W naszej części Europy są to: msze (w Kościele katolickim), kantaty i oratoria (w Kościele ewangelickim) oraz liturgie w obrządku wschodnim. Niektóre z tych dzieł dla wielu odbiorców mają raczej znaczenie europejskiego dziedzictwa kulturowego i jako takie nie tworzą u nich odniesień ściśle religijnych, a stanowią identyfikację z kulturą „wysoką” i wartościami humanistycznymi. Także w przyczynkach hermeneutycznych i wspomnianej „interpretacji dydaktycznej” wynikła dyskusja, jak traktować tę muzykę w warunkach szkolnych i w jakim zakresie nasycać ją wiedzą religijną i pierwiastkiem duchowo-medytacyjnym. K. H. Ehrenforth przypomina, że nie można poddawać czysto teoretycznej analizie wybitnego dzieła sakralnego, gdyż „europejska tradycja muzyczna wywodzi się z wyrażania chwały Pana poprzez dźwięki (śpiew i muzykę instrumentalną - przyp. J. Ch.)”. Dalej, dla wzmocnienia swojej argumentacji przywołuje „śpiew gregoriański, jako matkę zachodniej kultury muzycznej, którą można zrozumieć nie tylko w kategoriach estetycznych, ale przede wszystkim teologicznych” [Ehrenforth 1993, s. 5].

Interpretując chorał gregoriański, będący śpiewem liturgicznym w średniowieczu, jako najważniejsze źródło rozwoju muzyki w europejskiej historii, nie sposób pominąć jego podstawowego sensu, jakim jest ofiara

mszy świętej. Chorał wiąże się zatem z *ordinarium missae*, a więc zespoleniem liturgii i muzyki. Bogdan Pocij, muzykolog, którego prace zawierają interpretacje hermeneutyczne muzyki, w tym w znacznej części sakralnej, tak oto interpretuje ten związek:

Liturgia - jako symboliczny system wyrażania i przedstawiania świętości (sacrum) - reprezentuje niezmienność, aksjologiczną fundamentalność; muzyka - uosabia rozwój, zmianę, przekształcanie [Pocij 1983].

Te wskazywane przez B. Pocij różnorodne formy wokalne, składające się na liczne umuzycznienia mszy, jakie tworzyli w przeszłości i czasach współczesnych wybitni kompozytorzy, nie są jedynie utworami do słuchania i przeżywania ich piękna estetycznego, choć funkcja ta dla niektórych odbiorców może się stać wiodąca. Zadaniem mszy, jako dzieła muzyczno-liturgicznego, jest także kontemplacja sensu religijnego samego tekstu i jego duchowej głębi. Interakcja dźwięku i tekstu może ten proces pogłębić. Powoduje to, iż liturgia poprzez muzykę staje się u odbiorcy - uczestnika nabożeństwa, bardziej świadoma i wewnętrznie przeżyta, zaś sama muzyka zyskuje bogaty kontekst duchowy, bez którego byłaby jedynie przekazem techniki kompozytorskiej i sztuki wykonawczego.

Z chorałem gregoriańskim wiąże się także znacząca, średniowieczna, polska pieśń religijna, jaką jest *Bogurodzica*. Przypomnienie tego utworu w kontekście kształtowania tożsamości narodowo-sakralnej młodzieży w edukacji muzycznej, ale także historycznej i polonistycznej, odwołuje się do tzw. symbolicznych przekazów o podstawowym znaczeniu. Sakralność tej pieśni, podobnie jak innych, kontekstowo jej podobnych, na przykład *Gaude Mater* czy *Boże coś Polskę*, wiąże się z funkcją społeczno-moralną oraz narodowo-patriotyczną. Chorał gregoriański z tekstem polskim nabiera obok religijnego dodatkowego znaczenia, które można lapidarnie ująć słowami Jana Pawła II:

Każdy naród żyje dziełami swojej kultury. My Polacy (...) żyjemy tym wszystkim, czego początek odnajdujemy w pieśni *Bogurodzica* [Jan Paweł II 2005, s. 87].

K. H. Ehrenforth zastanawia się, czy przy znacznej autonomizacji koncertowej wielkich sakralnych dzieł napisanych przez wybitnych kompozytorów (J. S. Bach, W.A. Mozart, L. van Beethoven, G. Mahler i wielu innych) odbiór ich nie został zdominowany przez „świecki” sposób ich słuchania, zaś religijny kontekst jest szerokiej publiczności w znacznym stopniu obojętny, gdyż na pierwszy plan wysunięte zostają takie wartości, jak doskonałość formy, wybitne interpretacje, patos i rozmach wielkiego aparatu wykonawczego - solistów i zespołów. Jakkolwiek utwory te wykonywane są w kościele, to publiczność traktuje to wydarzenie jako święto estetyczne, w mniejszym stopniu, jako przeżycie religijne. Ehrenforth stawia więc ważne pytanie:

Czy ta kultura muzyczna (oparta na wielkich dziełach sakralnych - przyp. J. Ch.) jest zdolna w ogóle prawdziwie zaistnieć bez religijnego podłoża (z którego się wywodzi - przyp. J. Ch.) [Ehrenforth 1993, s. 6].

Odpowiedzią na to pytanie jest wyrażona obawa, że muzyka pozbawiona kontekstu w świadomości szerokiej rzeszy odbiorców stanie się produktem komercjalizacji wartości duchowych, zaś kształcenie muzyczne, o ile włączy niektóre z tych dzieł do programów szkolnych, będzie zdominowane przez styl dydaktyczny charakteryzujący się powierzchownością, brakiem pogłębienia duchowego oraz „kryzysem wiedzy o religii” [Ehrenforth 1993, s. 6]. Tym samym zostanie złamana bardzo ważna w humanistycznym paradygmacie uczenia się muzyki zasada odkrywania intencji kompozytorskiej, czyli przesłania, bez którego pełne rozumienie tej sztuki staje się niemożliwe lub zastąpione zostaje rozumieniem fałszywym, które będzie miało charakter tymczasowości, opartej na braku trwałego fundamentu, jakim mogłaby być adaptacja do świadomości wychowanka Platońskiej prawdy zintegrowanej z pięknem i wyraźnym przekazem moralnym.

Z pracami K. H. Ehrenfortha polemizuje Christoph Stange, który w dość powierzchownej analizie przekonuje, że w czasach globalizacji

i wielokulturowych społeczeństwach europejska tożsamość religijna nie jest jedyną obecną we współczesnym świecie. Fakt ten dotyczy również rzeczywistości edukacyjno-muzycznej. Jeżeli rzucimy światło na wieloetniczne i wielonarodowe klasy w szkołach Europy Zachodniej, możemy dojść do przekonania, że dla uczniów pochodzących z innych pozaeuropejskich krajów, często o korzeniach muzułmańskich lub rzadziej hinduistycznych, względnie buddyjskich, problem poznawania wybitnych dzieł sakralnych, w którym to procesie potrzebna jest wiedza teologiczna, może przedstawiać istotny problem lub wręcz uniemożliwić adaptację tej sztuki [Stange 2011, s. 70-71]. Nie jest w tym kontekście jednak do końca pewne, czy nie można zbudować dla tych uczniów takiego programu edukacji międzykulturowej, w której byłoby możliwe udostępnienie im sakralnych dzieł o korzeniach chrześcijańskich, aby mogli z nich czerpać inspiracje dla swojego duchowego rozwoju, pomimo zupełnie innego zakorzenienia religijnego. Liczne programy nauczania muzyki szkolnej pokazują, że możliwy jest dialog ekumeniczny prowadzony poprzez medium wytworów różnych kultur, zaś proces ten nie musi koniecznie przebiegać drogą eksponowania (na przykład, ekspresji ruchowej, charakterystycznej w muzyce gospel), z zaniedbaniem tak bardzo koniecznej refleksji w kształtowaniu tożsamości sakralno-religijnej ucznia. Nie mniej jednak trzeba zachować daleko istotną ostrożność w interpretacji sfery religijnej innych kultur, obecnej również w dziełach muzycznych tak, aby nie spowodować konfliktu na tym tle oraz możliwego urazu wobec dzieł europejskich, który może nastąpić u uczniów innej narodowości i wyznania wskutek nieprawidłowo poprowadzonej lekcji z ich udziałem. Tabu religijne należy do najbardziej konfliktogennych sfer, według antropologii kulturowej.

Twórczość kompozytorska od mniej więcej końca XIX wieku włącza inne kultury muzyczne, w tym sakralne, jako część jej własności w formie lub materiale dźwiękowym, czasami jako inspirację ideową [Chaciński 2006, s. 25-53; 2010, s. 93-105]. Stanowi to więc z jednej strony wyraz szacunku wobec innych wyznań, z drugiej zaś daje możliwość pokazania różnych kultur religijnych świata w perspektywie uniwersum ogólnoludzkiego,

opartego na humanizmie i wzajemnym zrozumieniu. Nie oznacza to jednak, że zagadnienie nauczania muzyki sakralnej różnych wyznań zostało całkowicie uporządkowane od strony teoretyczno-metodycznej. Istnieje potrzeba tworzenia programów nauczania, które będą inspirować uczniów do pogłębienia wiedzy duchowej o tej muzyce, a nie prowokować konflikt.

Metodyka przeprowadzonych badań w ramach programu „Muzyka czterech kultur”

W ramach autorskiego eksperymentalnego programu edukacyjnego „Muzyka czterech kultur”, realizowanego w wybranych szkołach gimnazjalnych w Polsce, Niemczech i na Ukrainie, uczestniczącą w nim młodzież zapoznano z muzyką tworzącą narodowy kanon kulturowy dla każdego z tych krajów. Ponadto na treść programu złożyła się muzyka żydowska, wnosząca bardzo ważny wkład w kulturowo-historyczne dziedzictwo tej części Europy. Jeden z bloków treści programowych utworzyły wybitne dzieła muzyki sakralno-religijnej, będące jednocześnie istotnym odniesieniem do historii wymienionych krajów, jak również odzwierciedlające sferę duchową narodu, jego losów, często tragicznych, a jednak umacniających go w poczuciu jedności. Dzieła te ukazywały intencje kompozytorskie zawarcia w symbolicznej materii dźwiękowej najważniejszych czynników jej tożsamości - religii, przełomowych w życiu narodu wydarzeń historycznych i pamięci o nich. Dziełami tymi były:

- *Requiem Polskie* Krzysztofa Pendereckiego, na czterech solistów, chór mieszany i orkiestrę - monumentalne dzieło, msza żałobna, poświęcona kilku ważnym wydarzeniom i postaciom z historii Polski: ofiarom Katynia oraz stoczniowcom poległym w grudniu 1970 roku, śmierci Kardynała S. Wyszyńskiego, św. Maksymilianowi Kolbe, Powstaniu Warszawskiemu;
- *Panachyda za zmarłych z głodu* Jewhena Stankowycza - utwór wokально-symfoniczny z udziałem solistów, dwóch chórów mieszanych, recytatora oraz orkiestry symfonicznej, upamiętniający

ofiary Wielkiego Głodu na Ukrainie w latach 1932–1933;

- *Ocalały z Warszawy* Arnolda Schoenberga, op. 46 na recytatora, chór męski i orkiestrę¹, opisujący moment likwidacji Getta Warszawskiego po powstaniu w 1943 roku.

Podstawową metodą dydaktyczną zastosowaną podczas lekcji muzyki poświęconych tym dziełom była ekspozycja ich wybranych fragmentów oraz postawienie kilku pytań, na które odpowiadali uczniowie po wysłuchaniu utworów:

1. Jakie obrazy i emocje towarzyszą mi podczas wysłuchanego utworu?
2. Jak wyobrażam sobie wydarzenia przedstawione w utworze muzycznym?
3. Co myślę o postaciach, bohaterach, którym został poświęcony utwór?

Odpowiedzi na te pytania zapisywane były przez uczniów na kartkach, a następnie niektóre z nich odczytywane i poddawane dyskusji. Sens tej rozmowy był taki, aby uczniowie sami zbudowali konkluzję znaczeniową dla kontekstu muzyki i wydarzeń stanowiących główny temat dzieła, przetworzonego na jego sens, narrację i strukturę. Intencją takiego podejścia dydaktycznego było znaczeniowe powiązanie kilku przestrzeni: reakcji na materiał dźwiękowy rozpoznawany w słuchaniu analitycznym; wywołanych u uczniów obrazów i emocji towarzyszących słuchanej muzyce; obiektywnych informacji o dziełach przekazywanych przez nauczyciela oraz łączeniu ich z informacjami, „przedwiedzą” ucznia o utworze i kulturze narodowej, do jakiej się odnosiła (rozumienie hermeneutyczne).

Zastosowana na zajęciach metoda „dydaktycznej interpretacji” zmierzała ostatecznie do zmiany pierwotnych sądów o kulturze innych narodów, jak również o nich samych. Celem tych lekcji było osiągnięcie przez uczniów bardziej świadomego, lepszego rozumienia innej kultury, szczególnie wtedy, gdy była ona pierwotnie nasycona stereotypami o negatywnym

¹ Jakkolwiek sam utwór nie jest *sensu stricto* sakralny, tak własność religijności tego utworu nadaje jego moment kulminacyjny, a mianowicie śpiewana przez chór męski pieśń obrządku judaistycznego „Szema Jisrael”. Ten bogaty znaczeniowo fragment spowodował, że utwór został zaliczony do tej grupy.

wydzwięku. Zmiana ta mierzona była u uczniów pięciostopniową skalą Likerta i porównana z grupą kontrolną, nieuczestniczącą w programie.

Analiza narracji badanych uczniów na temat *Requiem Polskiego* Krzysztofa Pendereckiego

W tabeli 1. [s. 44] przedstawiono kilka najbardziej charakterystycznych wypowiedzi uczniów po wysłuchaniu *Requiem Polskiego* Krzysztofa Pendereckiego. Zostały one pogrupowane według następujących kryteriów:

- A) emocjonalny odbiór muzyki,
- B) wyobrażenia tworzące się pod wpływem muzyki,
- C) informacje rzeczowe i ich projekcja na muzykę,
- D) narracja, przebieg muzyczny i znaczeniowy.

Analiza pogrupowanych do kilku kategorii swobodnych wypowiedzi uczniów wywołanych słuchaną muzyką pozwala na konstatację kilku wniosków.

Po pierwsze, u uczniów przeważa emocjonalno-wyobrażeniowy typ słuchania muzyki [Gruhn 2004, s. 39], dość charakterystyczny w szkołach powszechnych, gdzie w programach nauczania na rzeczową analizę utworu pod względem analizowania jego formy, budowy czy struktury nie pozostaje wiele czasu. Uczeń redukuje dystans do utworu poprzez określenie jego ogólnego nastroju, emocji i obrazów, jakie on wywołuje. Ze słów opisu przedstawionego w kolumnie B łatwo dostrzec kontekstowy, narzucony przez nauczyciela sposób interpretowania utworu. Niektóre obrazy opisywane w wypowiedziach są oczywistą egzemplifikacją symbolicznej sfery utworów określonej przez ich twórców, a następnie przetworzonych dydaktycznie przez nauczyciela. Na przykład, sceny Sądu Ostatecznego są nawiązaniem do obrazu H. Memlinga pod tym tytułem, który stanowił wizualne przedstawienie znanej interpretacji *Requiem Polskiego* Krzysztofa Pendereckiego w przeprowadzonej lekcji muzyki na ten temat.

Tabela 1. Swobodne wypowiedzi badanych uczniów zarejestrowane po wysłuchaniu

Requiem Polskiego Krzysztofa Pendereckiego

A	B	C	D
<ul style="list-style-type: none"> - tragiczna muzyka, smutna, - podniosła, spokojna muzyka, - nerwowa, niespokojna, - była potężna i wywołała we mnie trwożę, -nieprzyjemna, momentami straszna i mroczna, - spokój, cisza i harmonia, - smutek i płacz, - spokój na duszy, nadzieja, - błagania i łzy, - atmosfera podniosła uroczysta i świąteczna, - złość, - możliwa tragedia razem ze spokojem, - muzyka pogrzebowa, - dodanie otuchy, - narastanie niebezpieczeństwa, - wyczuwa się napięcie, naprężenia, - oburzenie i złość, - odczuwam silne emocje beztroski, - żal z powodu śmierci Kardynała, - pieśń wzywa: oswobodź mnie, - krew i mękę, śmierć, - monotonność 	<ul style="list-style-type: none"> - powstanie robotników za lepsze życie, - żołnierze biją się za wolność swojego, - wielu oficerów było rozstrzelanych w Katyniu, - kobieta w swoich słowach chce wyrazić piękno przyrody, - człowiek idzie na sąd ostateczny, - żołdatów prowadzą na wojnę, - ludzie idą na pokutę, - to Bóg sędzi człowieka do piekła albo do raju, - pieśń jest wykonywana w cerkwi, - wspomina życie kardynała, - wyobrażenie sądu ostatecznego, - elegancka kobieta śpiewa na scenie teatru, wojsko idzie zdobywać miasto, - w więzieniu znęcają się nad więźniami, wojna w szczyrym polu między dwiema armiami, - biedna wieśniaczka siedzi na drodze i myśli o swojej beznadziejności, - dziewczyna smutna, martwi się o swojego kochanego, - ludzie wyśpiewują się ze złych i dobrych uczynków, - ludzie proszą Boga o pomoc, - wyobrażam sobie dziewczynę, która modli się w lesie, - jakby matka uspokajała swoje dziecko, które się zdenerwowało, - odbywa się Sąd Boży, ukaranie ludzi, - kobieta prosi Boga o pomoc, - wyobrażenia ofiar głodu. - śpiew matki o poległych ludziach, - ostre nuty kojarzą się z ogniem, - podobny do obozu koncentracyjnego, - wyobrażam sobie rodzinę Montekich i Kapuletich, - wyobrażam sobie przyrodę, piękna łąka i las, - wyobrażam sobie chłodną zimę, zamieć i opady śniegu, - wyobrażam sobie sad z małymi zwierzętami 	<ul style="list-style-type: none"> - kompozytor poświęcił utwór wojnie, - wykonuje chór mieszany, - wykonuje chór męski, - chór cerkiewny, muzyka kościelna - gra w orkiestrze dużo różnych instrumentów muzycznych oraz bardzo duży chór, - słysząc wielogłosowość, - muzyka podobna do marszu żołnierskiego 	<ul style="list-style-type: none"> - muzyka jest spokojna, później staje się bardziej dynamiczna, - najpierw słyszę fanfary, wezwanie do bitwy, a potem odgłosy w silnej muzyce, - cicha muzyka z początku, potem jakiś czas niespokojna, a potem znowu spokojna, - jakby była bitwa pomiędzy kimś, która kończy się tragedią, ludzie są tym zdenerwowani, powstanie upada, - z początku słysząc radosny śpiew jak w raju, lecz potem następuje bitwa, która kończy się klęską, - monotonnie dźwięczy melodia, jak gdyby minuta milczenia, potem śpiewają polegli

Po drugie, analityczno-strukturalny typ słuchania muzyki jest u uczniów dość słabo wykształcony, ogranicza się najczęściej do wskazania ogólnego składu wykonawczego (chór, orkiestra) lub miejsca, gdzie tę muzykę się wykonuje. Rzadko u uczniów następuje faza generalizacji formy i wskazania podobieństwa z innym utworem (np. marsz) lub określenia faktury (np. wielogłosowość).

Po trzecie, uczniowie słuchają muzyki w sposób fragmentaryczny, odnoszą się do poszczególnych momentów, rzadko starają się o scharakteryzowanie przebiegu muzycznego, względnie narracji treściowej zmieniającej się w czasie. Nieliczne próby opisu takiej narracji mają charakter zmienności emocjonalno-wyobraźniowej, najczęściej pozbawione zrozumienia samej muzyki pod względem jej własności (budowa, elementy muzyczne, zasady kształtowania itp.).

Postawy badanych uczniów wobec dzieła sakralno-religijnego i jego kontekstu kulturowego

Ostatecznym celem programu edukacyjnego, szczególnie w omówionym powyżej fragmencie eksponującym dzieła sakralne powiązane z historyczno-kulturowym kontekstem była zmiana postaw uczniowskich do własnej i innych kultur. Spodziewano się, że uczniowie poprzez uwrażliwienie ich na wartościową, pogłębioną humanistycznie muzykę będą lepiej postrzegali ludzi i poszczególne kultury, wykazywali wobec nich empatię, ale także wyrażali gotowość działania oraz przekonania charakteryzujące się szacunkiem i uznaniem. Do zbadania postawy skonstruowano pięciostopniową skalę Likerta, złożoną ze zdań, do których uczniowie dopasowywali jeden z wariantów odpowiedzi: zdecydowanie nie (1 punkt), raczej nie (2), trudno powiedzieć (3), raczej tak (4), zdecydowanie tak (5).

Tabela 2. [s. 46] przedstawia uśrednione wyniki badania postaw, jakie wykazywała młodzież wszystkich szkół w stosunku do poszczególnych dzieł muzycznych, jak i reprezentujących je kultur.

Tabela 2. Postawy badanych uczniów wobec dzieł sakralnych oraz ich kontekstu kulturowego

Kultury muzyczne	Grupy eksperymentalne			Grupy kontrolne		
	Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76	Polska N=63	Ukraina N=90	Niemcy N=57
K. Penderecki <i>Requiem Polskie</i>	3,62	3,71	3,20	3,33	3,38	2,89
J. Stankowycz <i>Panachyda za zmarłych z głodu</i>	3,56	3,68	3,14	3,25	3,48	3,00
A. Schoenberg <i>Ocalały z Warszawy</i>	3,78	3,70	3,57	3,38	3,26	3,14
średnia arytmetyczna	3,65	3,7	3,3	3,32	3,37	3,01

Kolejną ważną informacją o możliwym wpływie programu na kształtowanie się uczniowskich postaw muzyczno-kulturowych było porównanie wyników skali pomiędzy grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi w poszczególnych krajach. Obliczenie to, oprócz badania wewnątrz grupy (na wyjściu i wejściu), uzmysławia możliwe różnice, jakimi charakteryzowały się te klasy uczniowskie poddane eksperymentalnemu programowi edukacyjnemu, a tymi, które naukę muzyki czerpią jedynie z oficjalnych programów nauczania muzycznego¹. Wyniki przedstawiono w tabeli 3 [s. 47].

¹ Należy wziąć jednak pod uwagę różnice w oficjalnych programach nauczania przedmiotu „Muzyka” w badanych krajach, liczbę godzin w tygodniu, wcześniejszą edukację oraz przede wszystkim zakres treści nauczania oraz styl uczenia się. O ile na Ukrainie od uczniów w ramach przedmiotu wymaga się wiedzy i umiejętności dotyczących rzeczowej analizy słuchanej muzyki, tak w Niemczech nacisk kładzie się na komunikatywną jej funkcję. Stąd dużo niższe wyniki w osiągnięciach badanych testem wiedzy i analizy słuchowej.

Tabela 3. Różnica wyniku skali postaw pomiędzy eksperymentalnymi i kontrolnymi grupami badanych uczniów

Kultury muzyczne	Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76
K. Penderecki <i>Requiem Polskie</i>	0,29	0,33	0,31
J. Stankowycz <i>Panachyda za zmarłych z głodu</i>	0,31	0,2	0,14
A. Schoenberg <i>Ocalały z Warszawy</i>	0,4	0,44	0,43

Uzyskane wyniki wymagają interpretacji. W pierwszej kolejności uwagę zwracają wysokie wyniki skali postaw uzyskane w grupach eksperymentalnych na Ukrainie (średnia - 3,7), nieco niższe w Polsce (średnia - 3,65), zaś najniższe w Niemczech (średnia - 3,3). Dość zaskakująca jest różnica wartości postaw w grupach kontrolnych, nieuczestniczących w programie w porównaniu pomiędzy krajami: odpowiednio Ukraina - 3,37, Polska - 3,32, Niemcy - 3,01. Bardzo niską wartość postawy w Niemczech należy tłumaczyć prawdopodobną niechęcią młodzieży do tematów związanych z wojną i martyrologią, a więc kontekstu kulturowego, z którym powiązane są te utwory (z wyjątkiem *Panachydy...* J. Stankowycza). W utworach tych bowiem Niemcy występują jako sprawcy tragedii wojennej, wobec której podtrzymywany jest kontekst winy. Wyniki te nieco zaskakują, ponieważ właśnie w tym kraju powstały najciekawsze idee edukacyjne w tym zakresie, między innymi takie jak: pedagogika pamięci czy pedagogika po Oświęcimiu. Program „Muzyki czterech kultur” zmienia wyraźnie tę postawę, gdyż w grupie eksperymentalnej wyniki są znacznie

wyższe. Nie osiągają jednak poziomu postaw uczniów ukraińskich i polskich, wśród których istnieje pewne podobieństwo w pedagogiczno-wychowawczym aspekcie podejścia do tej problematyki.

Różnice obliczone pomiędzy obiema grupami (eksperymentalnymi i kontrolnymi) są zbliżone we wszystkich krajach, jedynie zauważalna jest odmienna średnia wartość przyrostu postawy wobec dzieła J. Stankovycha *Panachyda...*, poświęconemu Hołodomorowi. O ile różnica pomiędzy grupą kontrolną i eksperymentalną na Ukrainie nie jest znaczną, co można wytłumaczyć powszechną znajomością w tym kraju faktu historycznego Wielkiego Głodu, gdyż uczniowie są z nim zapoznawani na kilku przedmiotach szkolnych, to niski przyrost wartości postawy w szkołach niemieckich skłania do refleksji. Być może czynnik oddalenia kulturowego i jednocześnie trudnej percepcji tego dzieła powoduje, że uczniowie niemieccy nie potrafią odnieść się do tej muzyki i tragicznych wydarzeń, jakim jest poświęcona¹.

Bardzo charakterystyczny jest wysoki i dość podobny we wszystkich krajach przyrost postaw wobec dzieła A. Schoenberga *Ocalały z Warszawy*, żydowskiej kultury, który reprezentuje, jak i historycznego faktu holocaustu, dokonanego na tym narodzie. Można przypuszczać, że siła oddziaływania samej muzyki, jak i wyeksponowana narracja tekstu spowodowały to, co Th. W. Adorno określił jako wynik tzw. *Betroffenheitspädagogik* [Stroh 2007, s. 122], a więc intencjonalnym zastosowaniem „wstrząsu” jako metodą edukacyjną. Na pewno również pamięć o wojnie i tragedii narodu żydowskiego jest we wszystkich badanych krajach żywa, przez co lekcja o dziele muzycznym uwniosłającym te wydarzenia może przyczynić się do wzrostu postaw.

¹ Na etapie pisania niniejszej rozprawy poszczególne wyniki badań znajdują się w fazie ich pełniejszego opracowania. Współczynniki korelacji pomiędzy wynikami badań przeprowadzonymi pozostałymi technikami (test, ankieta) a skalą postaw pozwolą zapewne na wykrycie przyczyn i uwarunkowań ujawnionych faktów.

Podsumowanie

Celem niniejszej rozprawy było skonfrontowanie obszaru tradycji kultury duchowej, reprezentowanej poprzez prace wybitnych przedstawicieli filozofii i pedagogiki kultury z edukacją estetyczną (muzyczną) powiązaną z ideą edukacji międzykulturowej. Autor wyeksponował tę sferę w przekonaniu o znaczeniu duchowości człowieka w kształtowaniu jego postawy wobec świata, a w szczególności kultury. Współczesne programy edukacji muzycznej często w bardzo powierzchownym traktowaniu treści dydaktycznych, szczególnie w tendencji rozbudowywania materiału nauczania o informacje dotyczące bardziej faktów niż ich szerszego kulturowego znaczenia, pomijają tak ważną dla człowieka sferę jego duchowego rozwoju i kulturowo-historycznego zakorzenienia. Autor budując własny eksperymentalny program edukacyjny „Muzyka czterech kultur” zawarł w nim wiele odniesień do wieloaspektowej tożsamości człowieka i wskazał potencjał jego rozwoju poprzez wybitne dzieła artystyczno-sakralne, które należy poddać duchowej refleksji również wykorzystując metodę hermeneutyczną, wspomaganą przez dialog „nauczyciel - uczeń” i przekaz ważnych dla tej muzyki wartości i znaczeń. Przedstawiony fragment wyników badań pozwala na wstępną diagnozę skuteczności tego programu, jak również na pozytywną ocenę możliwości stosowania muzyki w edukacji międzykulturowej i jej zorientowaniu na kształtowanie relacji pomiędzy narodami w Europie Środkowej poprzez dzieła dziedzictwa kulturowego tego regionu. W dialogu tym istnieje potrzeba przywoływania historii, często niełatwej w interpretacji, jak również jej symboliczno-artystycznego przedstawienia w obszarze sztuki.

Bibliografia

- Bunkelmann R., *Hermeneutik in Musikästhetik und Musikpädagogik im zwanzigsten Jahrhundert*, Verlag Bosse, Regensburg 1992.
- Chaciński J., *Edukacja muzyczna w perspektywie założeń edukacji Międzykulturowej*, „Edukacja Muzyczna” 2006, vol. 2, nr 1.
- Chaciński J., *Muzyka polska a kulturowy kontekst wojny i pokoju - konsekwencje pedagogiczne*. W: J. Chaciński (red.), *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2007.
- Chaciński J., *O rozumieniu muzyki innego kręgu kulturowego - możliwości i ograniczenia horyzontów własnego poznania*, „Ars Inter Culturas” 2010, nr 1.
- Chaciński J., *Niemieckie tradycje i tendencje rozwoju pedagogiki muzycznej jako sfera inspiracji i odniesień teoretyczno-praktycznych*. W: A. Białkowski (red.), *Nowe drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- Di Cesare D., *Gadamer: ein philosophisches Porträt*, Mohr Siebeck, Tübingen 2009.
- Dilthey W., *Gesammelte Schriften. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens*, t. 6, Verlag von B.G. Teubner, Leipzig - Berlin 1924.
- Dilthey W., *Gesammelte Schriften. Band 7: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (wyd. 8), Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen 1992.
- Ehrenforth K. H., *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1971.
- Ehrenforth K. H., *Musik ohne Religion? Die fortschreitende Säkularisierung und das Vermittlungsproblem religiöser Musik im Musikunterricht*, „Musik&Bildung“ 1993, vol. 2.

- Ehrenforth K. H., *Kulturelle Identität und Musikpädagogik in Europa*.
W: J. Sulz (red.), *Musikpädagogik nachgefragt: Ideologie und Identität in Europa*, Verlag Mueller - Speiser Anif, Salzburg 2005.
- Fischer F., Ziegenspeck J. W., *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*, Verlag Klinkhardt, Julius, Bad Heilbrunn 2008.
- Gadamer H.-G., *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (wyd. 2), Mohr, Tübingen 1965.
- Gruhn W., *Wahrnehmen & Verstehen*, Florian Noetzel Verlag, Wilhelmshafe 2004.
- Hansen F. E., *Layers of Musical Meaning*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen 2006.
- Hanslick E., *Von Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*, Verlag Rudolph Weigel, Leipzig 1854.
- Ingarden R., *Studia z estetyki*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1957.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2005.
- Kretzschmar H., *Führer durch den Konzertsaal*, Breitkopf & Härtel, Leipzig 1887-1890.
- Kretzschmar H., *Anregungen zur Förderung der musikalischen Hermeneutik*, „Jahrbuch der Musikbibliothek“ 1902.
- Lissa Z., *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1975.
- Pociej B., *Msza*, „Ruch Muzyczny” 1983, nr 10,
<http://meakultura.pl/edukatornia/msza-1-628> (stan: 22.12.2013 r.)
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne - idee, treści, kierunki rozwoju*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Richter Ch., *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Verlag Diesterweg, Frankfurt am Main 1976.

- Schirpenbach B., *Ästhetische Regulation und hermeneutische Überschreibung. Zum Begriff und zur musikwissenschaftlichen Funktion einer korrelativen Hermeneutik*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2006.
- Schleiermacher F. D. E., *Hermeneutik und Kritik*, Verlag Reimer, Berlin 1838.
- Schmechel S., *Hermeneutik. Die Entstehung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, GRIN Verlag, Lüneburg 2004.
- Stange Ch., *Zum Umgang mit Religiöser Musik aus musikpädagogischer Sicht*, Verlag die Blaue Eule, Essen 2011,
- Stroh W. M., *Der Beitrag der Musikpädagogik zur gegenwärtigen Situation der Holocaustpädagogik*. W: J. Chaciński (red.), *Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, Słupsk 2007.
- Vorländer K., *Geschichte der Philosophie*, t. 2, Salzwasser Verlag GmbH, Paderborn 2011.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego - zarys problematyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.