

Boris PORENA

Hipoteza metakulturalna i podstawy działalności kulturalnej

Метакультурная гипотеза и основы культурной деятельности

The Metacultural Hypothesis and the Foundations of Cultural Activity

Zadaniem tego tekstu jest dostarczenie informacji o orientacji metodologicznej w zakresie podstawowej działalności kulturalnej i dydaktyki; tej orientacji, która zmierza do integracji tego, co różne, niezależnie od form jego przejawiania się, do wzajemnego zrozumienia i szacunku, jednym słowem do pokoju, współistnienia i współpracy w kulturze.

Wielki temat pokoju schodzi dziś z ideologicznego piedestału, na którym zawsze stał dostatecznie wysoko, żeby nie mieć wpływu na rzeczywistość; obecnie jest warunkiem przetrwania, koniecznością historyczną, obowiązkowym programem politycznym. „Pokój — od ideologii do technologii”, oto hasło, albo lepiej: sprawa na porządku dziennym, jeśli zależy nam na istnieniu Jutra.

Powiedziałem, że orientacja metodologiczna („technologia wychowawcza”), o której pragnę poinformować, dotyczy podstawa w praktyki kulturalnej i dydaktyki, czyli takiej działalności kulturalnej i takiej dydaktyki, które dotyczą spraw podstawowych (czy zawsze? — to się okaże). Spróbujmy wyjaśnić sens, jaki zamierzam nadać temu wyrażeniu. Najpierw poszczególne terminy: praktyka czyli aktywność, działalność, praca, wymiana informacji, twórczość, odbiór; kulturalny w sensie antropologicznym, wszechobejmującym, zawierającym w sobie wszelkie przejawy życia jednostkowego i społecznego; podstawy w dwóch znaczeniach: epistemologicznym, czyli wskazującym na poziomy maksymalnej ogólności będącej fundamentem naszych rozważań i socjologicznym, czyli takim, który nikogo nie wyłącza z uczestnictwa w kulturze, a w szczególności nie wyłącza warstw mniej wykształconych, ludzi niepełnosprawnych i różnego rodzaju odmieńców. Termin dydaktyka wymaga dookreślenia: jakiego przedmiotu, jakiej dyscypliny? Na przykładach tych dziedzin, w zakresie których mamy w naszym Ośrodku Metakulturalnym największe kompetencje,

pokażę, że doświadczenia nasze mają znaczenie ogólniejsze, tworzą d y d a k t y k ę podstawową, która — przynajmniej jako program — może być zastosowana w każdej dyscyplinie.

Przedstawię więc metodologię („technologię wychowawczą”) odnoszącą się do wychowania permanentnego (rozumianego jako proces samowychowywania się) zarówno ludzi dorosłych, jak szkoły podstawowej, elementarnej i przedszkola, a także do fazy ustanawiania specyficznych szlaków podróży na przykład przez muzykę. Egzemplifikacja praktyczna będzie miała na celu dostarczenie materiału do refleksji teoretycznej. Jaka faktycznie relacja zachodzi tu między teorią i praktyką, tego nie umiem powiedzieć: czy praktyka ta zrodziła teorię (jako tkwiące w niej epistemologiczne *a priori*), czy teoria szukała w praktyce własnego uzasadnienia. Zasadniczą treścią mego wykładu będzie więc przedstawienie hipotezy metakulturalnej jako „generatora” (albo jako „konsekwencji” praktyki generującej teorię) metodologicznych szlaków podróży. Hipoteza ta jest (mimo swej nazwy) kulturalną konstrukcją, spróbuję więc pokazać proces jej konstruowania, ponieważ sądzę, że jej potencjał generujący zależy nie tyle od jej aktualnego kształtu (czy tego, jaki przybierze w przyszłości), co od sposobu, w jaki się uformowała i obecnie modyfikuje. Ktoś, być może, zauważy tu sprzeczność: jeśli to hipoteza metakulturalna ma rodzić metodologiczne szlaki podróży, to na jakich szlakach ona sama uformowała się i przekształca? Przychodzi tu na myśl pojęcie „samogenerowania się”, ale stosowanie go na poziomach maksymalnej ogólności rodzi kłopoty logiczne. Nie mam dostatecznych kompetencji dla rozwiązania tych trudności, ale zdaję sobie sprawę, że hipoteza metakulturalna musi liczyć się z logiką a także cybernetyką, psychologią, semiotyką, które przyczynią się do sprecyzowania, na jakim polu czy na jakich polach może być stosowana.

DOŚWIADCZENIA MUZYCZNE I INNE

Czytelnika może dziwić, dlaczego zaczynamy rozważania od muzyki. Co muzyka może mieć wspólnego z hipotezą metakulturalną i ideą pokoju w kulturze? Przyczyna jest następująca: istniejący obecnie Ośrodek Badań i Eksperymentowania Metakulturalnego (a właśnie jego orientację metodologiczną zamierzam tu przedstawić) powstał w 1974 r. jako Ośrodek Badań i Kulturalnego Eksperymentowania w dziedzinie Muzyki (w Cantalupo di Sabina) z inicjatywy małego zespołu muzyków, do którego i ja należę, zainteresowanych poszukiwaniem nowych kanałów mających na celu włączenie praktyki muzycznej (nie tylko słuchanie muzyki, ale także i przede wszystkim komponowanie muzyki) w życie społeczne. Ośrodek został założony w małej miejscowości Cantalupo (prowincja Rieti), kulturalnie i ekonomicznie określonej przez bliskość Rzymu, i natychmiast wystąpił jako partner dialogu ze szkołami,

zwłaszcza elementarnymi, z młodzieżą zaniepokojoną brakiem własnych kwalifikacji i perspektywą bezrobocia, a także z ludźmi dorosłymi, posiadającymi stałe zatrudnienie; partner dialogu kulturalnego dysponujący doświadczeniami muzycznymi, bardzo dalekimi od doświadczeń lokalnych, a jednocześnie partner dialogu politycznego, interesujący się nie tylko muzyką, ale także całością rozwoju kulturalnego tej prowincji i wzrostu jej zdolności do podejmowania inicjatyw we wszystkich dziedzinach, a więc także i gospodarczych. Wspomnę tu krótko o niektórych rezultatach tego polityczno-kulturalnego zaangażowania naszego Ośrodka: powstanie różnych (silniej lub słabiej związanych z nami) zespołów, na przykład ośrodka rzemieślników, kilku zespołów teatru eksperymentalnego i środków audiowizualnych, spółdzielnia usług, utworzenie Ośrodka koordynacji działalności lokalnych placówek i zespołów kulturalnych w Dolnej Sabinie (1978), utworzenie Konsorcjum gmin Dolnej Sabiny dla wspólnej organizacji usług i popierania aktywności kulturalnej (1983). Ta ostatnia inicjatywa została podjęta przez wiele innych gmin w prowincji Rieti, które utworzyły podobne konsorcja, stawiając sobie częściowo takie same a częściowo odmienne cele. Nie zamierzam zatrzymać się nad tymi polityczno-organizacyjnymi aspektami naszej działalności, pragnę tylko wskazać na to, że dzięki nim narodziły się dwie nowe teoretyczno-praktyczne hipotezy: jedna związana z pojęciem samogenerującego się obwodu (*il circuito auto-generativo*) i druga związana z profesjonalnym modelem pracownika kulturalnego działalności podstawowej (*l'operatore culturale di base*).

Powracając do muzyki, chciałbym zacząć od opisanego dwóch doświadczeń, które — w niezliczonych lokalnych wariantach — powtórzyliśmy w wielu innych rejonach Włoch i to w bardzo różnych kontekstach kulturalnych i szkolnych. Posłużę się tu skrypcem opublikowanym przez nasz Ośrodek z okazji naszej pierwszej imprezy interdyscyplinarnej: trzech cykli tygodniowych spotkań z nauczycielami i działaczami kulturalnymi na temat: „Podstawowa praktyka kulturalna w szkole i w terenie: muzyka, aktywności wizualne i manualne, ciało-przestrzeń-ruch” (Poggio Mirteto 1978-79). Oto pierwszy tekst dotyczący komponowania przy pomocy dźwięków nieskodyfikowanych:

1. Poszukiwanie dźwięków łatwych do uzyskania w sytuacji przeprowadzanego eksperymentu. Normalnie uczestnicy zaczynają od wskazania dźwięków związanych z emisją wokalną, przede wszystkim od dźwięków alfabetycznych: najpierw od samogłosek, poczynając od „a”, trochę później wskazują na spółgłoski, zaczynając zwykle od „s” i „sz”. Często jest także klaskanie i stukanie palcami o blat stołu lub ławki (w szkołach elementarnych). Umiejętnie zachęceni do dalszych poszukiwań uczestnicy odkrywają inne możliwości: dźwięki wokalne nie związane z alfabetem, różnorodne dźwięki perkusyjne (uderzanie ołówkiem w szkło, w drzewo, metalem o metal, tupanie, zgrzytanie zębami, darcie papieru i szmat). Poszukiwania te prowadzą do analizy

percepcyjnej różnych przedmiotów jako generatorów dźwięku (a nie tylko, jak dotąd, generatorów wrażeń wzrokowych); prowadzą one także, w odniesieniu do przedmiotów nie związanych specyficznie z funkcjami audytywnymi, do wykorzystywania ich w odmienny sposób niż są normalnie wykorzystywane. Rezultatem jest nowe odczytanie przedmiotu generującego dźwięk w sytuacji, która ten przedmiot dekontekstualizuje i jest wolna od zwykłych zakotwiczeń kulturalnych.

Pierwsza, najbardziej ogólna refleksja na temat jakichkolwiek dźwięków jest zwykle taka, że posiadają one początek i koniec; sytuacja poprzedzająca początek dźwięku i sytuacja następująca po jego zakończeniu jest ujmowana najczęściej jako brak danego dźwięku albo jako cisza (względem danego dźwięku).

2. Cisza. Uczestników prosi się o „wykonanie” ciszy, a więc o powstrzymanie się od wydawania jakiegokolwiek dźwięku czy szmeru (przynajmniej przez minutę). Uwaga, pierwotnie skierowana na samokontrolę jednostkowego wyciszenia się i na kontrolę ciszy „lokalnej”, przenosi się na słuchanie szmerów mimowolnych i rozmaitych odgłosów środowiska (ruch uliczny, deszcz, głosy ludzkie, śpiew ptaków, brzęczenie owadów itd.). Na pytanie, czy rzeczywiście została zrealizowana cisza, odpowiedzi wypadają rozmaicie w zależności od tego, jak się rozumie przeprowadzone doświadczenie: jedni zwracają uwagę na to, czy potrafili się wyciszyć, drudzy na szmery mimowolne, inni na odgłosy środowiska.

Doświadczenie zostaje powtórzone po dokonaniu odróżnienia pola aktualnego i pola względego. Jeżeli więc nastawiamy się na słuchanie odgłosów dochodzących z zewnątrz, mimowolne szmery wydawane przez uczestników nie należą do eksperymentu i nie zwraca się na nie uwagi. Jeżeli nastawiamy się na wyłapywanie szmerów mimowolnych, wówczas przestajemy zwracać uwagę na odgłosy zewnętrzne, nawet jeśli są bardzo głośne. Jeżeli więc przez ciszę rozumie się brak określonego dźwięku lub określonego zespołu dźwięków, to wszelkie inne dźwięki są pomijane jako nieistotne albo jako zakłócenia (a więc bardziej lub mniej drastycznie są „cenzurowane”). Typ oceny jest zatem zależny od rodzaju przeprowadzanego eksperymentu. Aktualne pole doświadczenia i elementy, które do niego należą, są więc określone przez okoliczności i cele eksperymentu; można je wyeksplikować, jeśli chce się kierować tym eksperymentem. Przykładem eksperymentu niekierowanego jest wspomniane wcześniej poszukiwanie możliwych źródeł dźwięków; ma ono charakter przypadkowy (a może również uwarunkowany? w jakiej mierze? przez kogo i przez co?).

3. Parametr trwanie. Między początkiem i końcem dźwięku (lub ciszy należącej do eksperymentu) powszechnie zauważa się (albo wprowadza się) wymiar czasu: trwanie. Bardzo szybko „trwanie” zostaje uznane za naturalny składnik doświadczenia słuchowego (i wielu innych doświadczeń).

Początek eksperymentu może być poświęcony ocenie parametru trwania, zawsze jednak należy pamiętać o tym, że nie może ono być oceniane samo w sobie, ale tylko w stosunku do czegoś, co poza trwaniem podlega naszej ocenie także ze względu na inne parametry. Można więc wybrać jakiś dźwięk, na przykład odpowiadający literze „a” i wyartykułować go w czasie stosując zmienność: obecność — nieobecność (dźwięk — cisza). Dźwięk jest w ten sposób wykorzystywany jako „nośnik” trwania. W praktyce — także szkoły elementarnej — wygląda to tak, że prosi się jakiegoś uczestnika o zaimprovizowanie sekwencji: dźwięk — cisza, i wykonanie jej własnym głosem albo dyrygując. W tym drugim przypadku uczestnik pełniący funkcję dyrygenta przekaże własne intencje gestami, które będą jednoznacznie rozumiane przez wykonawców. W tym celu posługiwać się może albo gestami społecznie skodyfikowanymi (normalnymi gestami rozpoczęcia, zaproszenia) albo jakimiś innymi gestami, których znaczenie uzgodni z wykonawcami. Sprawą istotną dla proponowanej tu metodologii jest to, żeby każda sytuacja była kolektywnie analizowana we wszystkich swoich składnikach i zachodzących między nimi relacjach, a także w swojej względności zależnej od innych możliwych kontekstualizacji.

Po przezwyciężeniu wstępnych trudności związanych z porozumieniem się (nieuwaga, niejasność gestu dyrygenta, czas psychologiczny niezbędny do odczytania gestu) przechodzi się do względnego i przybliżonego oceniania trwał: porównywanie dźwięków, porównywania cisz, porównywania dźwięków i cisz (równe, krótsze, dłuższe, znacznie dłuższe, nieco krótsze itd.).

Następnie podejmuje się próby odtworzenia wykonanej sekwencji i szybko zauważa się, że takie odtworzenie jest możliwe, ponieważ posiadamy myślowe narzędzie nazywane „pamięcią”; zauważa się też, że narzędzie to ma ograniczoną przydatność, jest mało dokładne. Wysuwane są więc propozycje zarejestrowania sekwencji na taśmie lub zapisania jak długo trwała.

Pozostawmy na razie na boku środki dostarczone przez współczesną technologię a także poszukiwanie najwygodniejszego sposobu zapisu. Warto tu podkreślić, że praktyka pisania, narzucana przez społeczeństwo bez wyjaśniania celów i motywacji (szkoła przeważnie nie troszczy się o to, żeby uzasadnić, dlaczego uczymy się pisać), pojawiła się tu jako odpowiedź na potrzebę wynikającą z określonego pola doświadczenia. Uczniowie szkoły podstawowej, kiedy pojawia się taka potrzeba, dokonują jakby ponownego odkrycia pisma.

Oceny długości trwania w bezpośredniej percepcji, przy pomocy pamięci i przy pomocy zapisu nie muszą być ze sobą zgodne, nawet w przybliżeniu. Wiadomo, że minuta poświęcona czytaniu gazety i minuta spędzona na fotelu borującego nasz ząb dentysty nie mają tej samej długości trwania ani w bezpośrednim doświadczeniu, ani w pamięci. W rozważanym tu doświadczeniu chwila ciszy oceniana jest zwykle jako dłuższa od chwili, w której rozbrzmiewa dźwięk. Jest trudniejsza w percepcji i obserwuje się ogólną skłonność do redukcjonowania ciszy do roli środka artykulacji dźwięku w czasie. Posługiwanie się aktywne

świadomie wyodrębnioną ciszą jako tworzywem wymaga od dyrygenta dużego stopnia koncentracji. W każdym razie okazuje się rzeczą logicznie oczywistą, że dla wyartykułowania czegokolwiek niezbędne jest istnienie czegoś innego, co mu się przeciwstawia, choćby tym czymś była tylko jego zwykła nieobecność; jest więc rzeczą konieczną i wystarczającą, żeby to coś stanowiło część systemu binarnego opartego na elementarnym kryterium opozycji (tak — nie). Mogę wprawdzie podzielić myślowo dźwięk ciągły i niezróżnicowany na szereg odcinków czasowych, ale nie ma sposobu przekazania tego podziału innym ludziom.

W dalszym ciągu skrypt zajmuje się rozróżnianiem i klasyfikacją dźwięków. Ta część kończy się następującymi uwagami:

Wydobyliśmy zatem z naszego doświadczenia następujące podstawowe narzędzia analityczne:

— ćwiczenie percepcji i uwagi słuchowej także w sytuacjach zdekontekstualizowanych i braku kodów,

— kategorie początku i końca,

— kategorie obecności i nieobecności,

— kategorię aktualnego pola w stosunku do danego doświadczenia,

— kryterium przynależności,

— eksplikacja celów doświadczenia i kierowania nim,

— kategoria trwania czegoś określonego,

— pojęcie parametru,

— analityczne kryterium opozycji jako warunku koniecznego i wystarczającego dla artykulacji (segmentacji) doświadczenia w celu przekazania o nim informacji,

— klasyfikacja przedmiotów ze względu na sposób korzystania z nich,

— teoria zbiorów jako narzędzie klasyfikacji,

— analityczne cięcie dla wyodrębnienia podzbiorów,

— kategorie ciągłości i nieciągłości,

— pojęcie względności.

Jest rzeczą jasną, że narzędzia te zostały tu ledwie naszkicowane z pominięciem ich teoretycznych definicji. Podkreślić natomiast należy fakt, że zostały one wydobyte z podstawowej praktyki kulturalnej, a nie wprowadzone do niej z zewnątrz przez skonsolidowaną wiedzę. Być może także i ten skrypt jest nieuniknionym błędem metodologicznym; nic z tego, co się w tym skrypcie znajduje, nie powinno być bezpośrednio przekazywane właściwym odbiorcom (ani uczniom, ani dorosłym). Zdobyte wiadomości stanowią kulturalny „bagaż”, jeśli nie pojawia się motywacja, która je czyni kulturalnie aktywnymi. Działacz kulturalny w terenie nie powinien brać tych narzędzi z kultury panującej, ale powinien umieć pobudzać uczestników do ich samodzielnego rekonstruowania w trakcie kierowanego eksperymentu.

W analogiczny sposób należy projektować kompozycję z dźwięków kodyfi-

nych (z nut). Wyniki tej pracy są udokumentowane tysiącami tekstów muzycznych skomponowanych przez uczniów szkół elementarnych i średnich ze wszystkich rejonów Włoch; niektóre z tych kompozycji przytaczamy w wydawnictwach naszego Ośrodka. Stosowana jest następująca metodologia: zaprojektować kolektywnie eksperyment, wykonać go, uczynić przedmiotem refleksji, zastanowić się nad narzędziami pojęciowymi (kulturalnymi) stosowanymi w kolejnych fazach eksperymentu i ewentualnie nad sposobem wydobywania tych narzędzi z naszej praktyki. Jest to początek „zejścia do piekieł” w poszukiwaniu poziomu genetycznie pierwotnego, funkcjonującego jako fundament w stosunku do nadbudowanych nad nim poziomów akulturacji, ale wymykającego się aktom refleksji.

Taka była nasza metodologia w owym czasie (1979). Jak wygląda ona dzisiaj? Czy sięgnęliśmy dna, czy też zrezygnowaliśmy z poszukiwań?

Ani jedno, ani drugie. Zamiast tego mamy dziś hipotezę metakulturalną. Czy może ona zaspokoić nasze i cudze potrzeby heurystyczne, to się dopiero okaże. Najpierw jednak chciałbym przedstawić w sposób skrótowy kilka innych obszarów doświadczeń.

Przede wszystkim sprawa słuchania muzyki. Oto fragment sprawozdania z eksperymentu przeprowadzonego z dorosłymi (Terni 1983) w czasie słuchania utworu *Sixty two Mesostics* Johna Cage'a (eksperymentem kierowała Paola Bučan).

„Oto uwagi słuchaczy po wysłuchaniu tego utworu:

- dialog wielu osób,
- zamek szkocki z duchami w łańcuchach,
- człowiek wyrażający rozpacz,
- lamenty przerywane ciszą, niekiedy długą,
- uczucie oczekiwania na coś,
- współczucie dla autora.

Odczytując te uwagi i zastanawiając się nad nimi zauważono, że podobnie jak słowo, również muzyka przekazuje wrażenia za pośrednictwem dźwięku, ale czyni to w inny sposób:

- czy muzyka przekazuje te same wrażenia wszystkim słuchaczom?
- nie; wrażenia zależą od wielu czynników,
- od czasu, od miejsca, od sytuacji, w której słuchamy,
- od celu, w którym się słucha,
- od tego, kto słucha.

Każdy z nas posiada inne kompetencje, muzyczne lub ogólne, jest bardziej lub mniej przyzwyczajony do słuchania muzyki. Można więc powiedzieć, że muzyka jest komunikatem utworzonym w pewien sposób przez autora, ale komunikat ten jest odczytywany przez słuchacza w sposób określony przez jego formację intelektualną i kulturalną. Każdy wprojektowuje w ten komunikat swój sposób odczytywania go, niekoniecznie zgodny z tym, jak odczytują go inni i sam autor.

Żeby sposoby odczytywania były zbieżne, konieczne jest wspólne wychowanie do słuchania.

Postawiliśmy następujące pytania:

— co to znaczy „wychowanie do słuchania”?

— czy to jest przyzwyczajenie do słuchania muzyki?

— czy jest to przyzwyczajenie w ogóle czy też ograniczone do określonego rodzaju muzyki?

— czy zachodzi ryzyko, że wychowawca proponuje do słuchania jedynie to, co sam zna i uważa za wartościowe?

— niemożliwe jest przecież wysłuchanie całej istniejącej muzyki,

— a może należałoby mieć narzędzia dostosowane do czytania wszelkich komunikatów?

Wszyscy zgadzamy się z tym, że przynajmniej na terenie szkoły zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim dostarczenie dzieciom narzędzi do czytania komunikatów (albo wydobyć tych narzędzi wspólnie z nimi).

Jak to uczynić? Wróćmy do utworu Cage'a. W eksperymencie chodziło nie tylko o pobudzenie słuchaczy do dyskusji, ale także o pracę analityczną nad tym utworem. Ten moment analityczny ma dla nas doniosłe znaczenie dydaktyczne, pod warunkiem, że nie jest celem sam dla siebie, ale będzie przydatny do przeprowadzenia następnych doświadczeń.

Odczytaliśmy ponownie uwagi dotyczące tego utworu:

— wydawały się bardzo różne a przecież pojawiały się w nich niektóre terminy zbliżone: rozpacz, oczekiwanie, lęk,

— dlaczego właśnie takie wrażenia? czy było coś takiego w samej muzyce, co o tym zadecydowało?

— może to te długie okresy ciszy dały wrażenie oczekiwania?

— może szumy, a zwłaszcza sposób, w jaki zostały wyartykułowane, dały wrażenie rozpaczcy?

Pamiętając o tych uwagach wysłuchaliśmy jeszcze raz utworu Cage'a zwracając szczególną uwagę na cisze i szumy.

— nasza postawa bardzo różniła się od tej, którą zajmowaliśmy przy pierwszym słuchaniu; teraz słuchaliśmy uważniej.

Co się tyczy szumów zauważyliśmy:

— wyraźne zmiany intensywności,

— szybkie następowanie po sobie różnych szumów,

— dźwięki wydawane zdławionym głosem,

— widoczny wysiłek związany z wydobyciem głosu.

Przeszliśmy w ten sposób od lektury semantycznej (zwracającej uwagę na to, o czym muzyka nam mówi) do lektury strukturalnej (zwracającej uwagę na to, w jaki sposób muzyka jest zbudowana). Zauważyliśmy, że w ogóle nasza lektura zależy od projekcji posiadanych doświadczeń (kulturalnych, intelektualnych, życiowych itd.) na niewyraźnie rozpoznawane struktury.

Sumując, odróżniliśmy:

- 1) lekturę swobodną (swobodną w jakich granicach?),
- 2) moment analizy,
- 3) wypunktowanie obserwacji z podkreśleniem kryteriów lektury,
- 4) ponowną lekturę z wykorzystaniem lepszych narzędzi (te narzędzia, które były posiadane przez poszczególne osoby, teraz znalazły się w posiadaniu wszystkich).

Funkcja osoby prowadzącej eksperyment nie polegała na przekazywaniu gotowych wiadomości, ale na pobudzaniu wszystkich uczestników do obserwacji, do porównywania ich ze sobą i z materiałem kultury „oficjalnej”. Wiadomości posiadane przez poszczególnych uczestników zostały włączone do „obwodu”, który zrodził inne wiadomości, nowe w stosunku do już posiadanych.

Egzemplifikacja muzyczna zajęła nam wiele miejsca; stało się tak dlatego, że pierwsza i decydująca faza naszej działalności w Dolnej Sabinie była ściśle związana z zakresem kompetencji organizatorów, którzy, podobnie jak ja, byli profesjonalnymi muzykami i badaczami muzyki. Nie mogę więc udokumentować rozszerzenia naszej metodologii na inne pola informacji. Takie rozszerzenie miało miejsce później wraz ze zmianami w organizacji Ośrodka, w którym coraz większą rolę zaczęły odgrywać osoby nie będące muzykami, a w szczególności działacze miejscowi (którzy obecnie stanowią większość). Wspomnę więc tylko ogólnie o tym, że analogicznie przebiegały nasze eksperymenty dydaktyczne w zakresie komunikacji wizualnej, gestycznej, słownej, do których później doszły, również na poziomie podstawowym, znaczące dla nas eksperymenty w zakresie myślenia logiczno-matematycznego i naukowego. Dla przykładu przytoczę dwie krótkie historyjki wymyślone w celu wprowadzenia do klasy elementarnej jakiejś pierwszej refleksji nad naszą zwykłą aparaturą logiczną i epistemologiczną.

Próbuję zrozumieć

Dlaczego Księżyc, Słońce, gwiazdy nie spadają?

Próbuję zrozumieć.

Gdzie powinny spadać?

Na ziemię!

A dlaczego nie gdzie indziej?

Może nie spadają, bo nie widzą gdzie spadać?

Próbuję zrozumieć

Dlaczego Księżyc, Słońce, gwiazdy nie spadają?

Próbuję zrozumieć.

Może spadają, ale i my spadamy i dlatego nie zauważamy ich spadania.

Próbuję zrozumieć

Dlaczego Księżyc, Słońce, gwiazdy nie spadają?

Próbuję zrozumieć.

Jeżeli wezmę kawałek ziemi i go upuszczę, spada na ziemię.

Może więc i kawałek księżycy, upuszczony na księżycu, spadnie na księżyc.

A kawałek słońca na słońce.

A kawałek gwiazdy na gwiazdę.

Może Księżyc, Słońce i gwiazdy spadają każde na siebie.

Nauczyciel pragnie wyjaśnić znaczenie liczby zero

Zaczyna od przykładu. Wywołuje Jasia i zadaje mu pytanie:

— Powiedz Jasiu, ile w tej sali jest, według ciebie, nosorożców?

Jaś: Nie wiem, muszę się zastanowić.

Ogólny śmiech.

Nauczyciel: Nad czym tu zastanawiasz się?

Jaś: żeby mieć pewność, czy nie ma nosorożców w tej sali, muszę ustalić, gdzie znajdują się wszystkie istniejące nosorożce.

Znow ogólny śmiech.

Nauczyciel: Kpisz sobie ze mnie?

Jaś: Nie, staram się tylko zrozumieć.

Nauczyciel: No to zastanawiaj się nad swoimi nosorożcami i pozwól nam pracować.

Przed końcem lekcji nauczyciel pyta Jasia z uśmiechem:

— Czy już wiesz, gdzie znajdują się wszystkie istniejące nosorożce?

Jaś: Tak, wiem.

Nauczyciel, wciąż uśmiechając się: Więc gdzie są?

Jaś: Poza tą klasą.

Historyjki tego typu nadają się do pracy, gdy chodzi o zorganizowanie kolektywnej refleksji nad pojęciem „hipotezy” i nad pojęciem „przynależności”, o którym już była mowa w eksperymencie dotyczącym muzyki. Antymatematyczna polemika Jasia (jest wiele historyjek tego typu) opiera się właśnie na tym, to znaczy na odmowie uznania zakresu przynależności właściwego dla matematyki, co nauczyciel, chyba zbyt pochopnie, uważa za oczywiste.

Dzięki tym przykładom znaleźliśmy się już w bezpośredniej bliskości hipotezy metakulturalnej.

HIPOTEZA METAKULTURALNA (HMK)

Hipotezę metakulturalną poprzedziło bezpośrednio jej pierwsze sformułowanie w postaci koncepcji „kultury podstawowej” (*cultura di base*), czyli „podstaw kultury”. Oto ów manifest (Wenecja 1979):

W różnych ośrodkach naszego kraju zarysowuje się hipoteza interwencji i rozwoju kulturalnego, którą możemy nazwać „kulturą podstawową”.

Dokładne sformułowanie teoretyczne tej hipotezy byłoby rzeczą przedwczes-

ną i być może przeczyłoby permanentnie ewolucyjnemu i eksperymentalnemu charakterowi tej hipotezy. Z braku właściwej definicji spróbujemy zbliżyć się do tego pojęcia dwiema drogami, najpierw negatywną, wyjaśniając, czym kultura podstawowa nie jest i drugą pozytywną, wyjaśniając, jakie znaczenie może mieć termin „podstawowy” (*di base*). Kultura podstawowa nie jest:

1) kulturą ludową, populistyczną, folklorystyczną, chłopską, podrzędną, marginesową itd. (nie jest nią, ale może pojawiać się na jej terenie),

2) kulturą dziecięcą, prefabrykowaną przez dorosłych albo uważaną za „spontaniczną” u dzieci (nie jest nią, ale może pojawiać się na jej terenie),

3) wulgaryzacją kultury panującej, upraszczaniem jej treści na użytek popularyzacji (nie jest nią, ale może badać techniki upowszechniania kultury i ich ideologiczne uwarunkowania),

4) najprostszą, najbardziej elementarną częścią kultury panującej ani pojęciem propedeutycznym do niej (nie jest nią aktualny program szkoły powszechnej, ale może ona być przydatna do przeanalizowania go),

5) kulturą rzeczy prostych i naiwnych jako alternatywa kultury steknologizowanej (nie jest ona powrotem do natury, ani powrotem do „człowieka”, ani tym bardziej wycofaniem się do prywatnej sfery życia),

6) kulturą alternatywną ani w stosunku do kultury panującej, ani w stosunku do kultur podrzędnych i chłopskich (nie jest nią, ponieważ działa właśnie na nie i nie jest do pomyślenia poza kulturami historycznymi),

7) kulturą „akulturującą”, która staje się ideologią (nie jest nią, ponieważ jest nastawiona na wydobywanie i dostarczanie logiczno-analitycznych narzędzi, bada mechanizmy formowania się pojęć, nie wybiera, ale stwarza sytuacje umożliwiające wybór).

Termin „podstawowy” może być rozumiany w sensie:

1) epistemologicznym — dotyczącym warunków i narzędzi pojęciowych, które są podstawą każdego doświadczenia kulturalnego,

2) systematycznym — dotyczącym logiczno-semiologicznych podstaw systemów relacyjnych (języków, kodów zachowania), które regulują współzycie społeczne,

3) pedagogiczno-dydaktycznym — dotyczącym nauczania początkowego (przedszkole, szkoła powszechna, wychowanie permanentne),

4) społecznym — nie usuwającym poza nawias żadnej warstwy społecznej, żadnej jednostki.

Dla wypracowania adekwatnej hipotezy kultury podstawowej (w naszkicowanym tu sensie) konieczne jest współdziałanie wszystkich dyscyplin w przekroju horyzontalnym, od cybernetyki do ogólnej teorii systemów, logiki (klasycznej i nieklasycznej), semiotyki, współczesnej fazy rozwoju nauk klasycznych (fizyki, biologii), do ekologii, etologii, antropologii, socjologii, psychologii itd. Jeszcze bardziej niezbędna jest zintegrowana współpraca wszystkich kompetencji: niskich, wysokich, specjalistycznych, ogólnych, miejskich, wiejskich, dziecięcych,

dorostych itd., jakie mamy do dyspozycji w różnych sytuacjach podstawowych (przedszkole, szkoła powszechna, ośrodki kultury, biblioteki gminne, koła demokratycznych stowarzyszeń itd.).

Kultura podstawowa nie jest hipotezą laboratoryjną: jej weryfikacja — jej naukowość — może się przejawiać jedynie w konkretnym eksperymencie społecznym. Nie jest to hipoteza dla projektu, ale ona sama jest projektem: sformułowanie jej oznacza już realizowanie go. Jest ona rozszerzeniem tej metodologii naukowej na sferę społeczną i polityczną; rozszerzenie to jest konsekwencją rosnącej konieczności planowania na skalę krajową i międzynarodową.

Hipoteza ta jest projektem politycznym, nad którym warto się zastanowić.

Manifest ten był w mniejszym stopniu definicją kultury podstawowej, a w większym stopniu zaproszeniem do współpracy z projektem polityki kulturalnej z oczywistymi implikacjami dydaktycznymi i pedagogicznymi. Faktycznie współpraca na poziomie uniwersyteckim była w następnych latach rozwijana raczej słabo, natomiast systematycznie i skutecznie rozwijała się na poziomach bezpośrednio zainteresowanych.

Rozważmy teraz możliwą — i często przez nas stosowaną — „lokalną” definicję HMK (co oznacza w tym kontekście słowo „lokalny” wkrótce wyjaśnimy):

1 — każdy nasz akt komunikacyjny jest kulturalnie uformowany.

Zbadajmy to sformułowanie precyzując jednocześnie zakresy kultury, do których się ono odnosi. „Každy” jest tu ekwiwalentem „uniwersalnego kwantyfikatora” w logice; „akt komunikacyjny” związany jest *explicite* z teorią komunikacji a *implicite* odsyła do *episteme* o charakterze semiotycznym i całościowym (chcemy przez to powiedzieć, że każdy akt, jeśli jest percypowany, może być odczytany jako „znak”); przysłówek „kulturalnie” związany jest z antropologicznym pojęciem „kultury”, pojęciem globalnym, czyli odnoszącym się do każdego aspektu zachowania ludzkiego; termin „uformowany” (*modulato*) jest traktowany analogicznie do sposobu używania tego terminu w różnych dziedzinach nauki i techniki, a w szczególności został wzięty z technicznego języka muzyki i oznacza modyfikację określonego przedmiotu przez inny przedmiot (na przykład przez „pole”); tu chce się powiedzieć, że „akt komunikacyjny” przybiera określoną formę pod presją wywieraną na niego przez „kulturę”).

W tym pierwszym sformułowaniu HMK nie wyklucza istnienia jądra komunikacyjnego niezależnego od modulacji kulturalnej, nawet jeśli nie wiemy, jak do tego jądra dotrzeć. Każda próba zmierzająca w tym kierunku staje się nowym aktem komunikacji, który — jak to wynika z definicji — jest również „kulturalnie uformowany”. Tak więc w tym pozornie niewinnym sformułowaniu kryje się pułapka dobrze znana logikom, którzy już od wielu dziesięcioleci borykają się z kłopotami, jakie przynoszą ze sobą zdania totalizujące.

Pod względem logicznym hipoteza ta jest więc trudna do obrony. Natomiast pod względem operatywnym wynikają z niej pewne działania praktyczne i zachowania, które warto rekomendować, ponieważ prowadzą do wspomnianego na samym początku ustanowienia pokoju w kulturze. Chodzi tu o relatywistyczną redukcję ideologii (relatywizację metakulturalną), o rozpoznanie i eksplikację milczących przesłanek naszych przekonań, ujawnienie projektów (i celów), którym podporządkowujemy nasze działanie, o eksplorację alternatyw, ocenę alternatyw odrzuconych, o poszukiwanie wspólnego fundamentu dla przewyciężenia kontrowersji. Podane wyżej przykłady z dziedziny muzyki wyjaśniają, jakie konsekwencje wynikają z tej hipotezy dla dydaktyki.

Spróbujmy jednak włączyć tę hipotezę w obwód refleksji. Zaczynamy od banalnej obserwacji: hipoteza ta jest twierdzeniem, czyli aktem komunikacji, a więc należy do pola zakreślonego przez nią samą. Wynika z tego, że ona również jest „kulturalnie uformowana”, czyli podlega „metakulturalnej relatywizacji”. Inaczej mówiąc, jest ona prawomocna jedynie wówczas, jeżeli potrafimy wskazać „miejsce kulturalne” w obrębie którego ona obowiązuje. Jest ona zatem prawomocna „lokalnie”, co nie wyklucza możliwości wyobrażenia sobie takiego „miejsca kulturalnego”, w którym prawomocna byłaby jej negacja;

2 — nie każdy nasz akt komunikacyjny jest kulturalnie uformowany albo (co w gruncie rzeczy oznacza to samo)

2a — istnieje jakiś taki nasz akt komunikacji, który nie jest kulturalnie uformowany.

Jest zatem uprawnione myślenie (i są tacy, którzy tak myślą), że niektóre nasze akty są zdeterminowane genetycznie czy uwarunkowane fizjologicznie, a więc nie zależą od kultury; albo że w każdym naszym działaniu jest jakieś jądro przedkulturalne i pozakulturalne, chociaż — zgodnie z pierwszą tezą — nie jesteśmy w stanie go poznać (i wyrazić aktem komunikacyjnym).

Należy zatem przejść do bardziej dojrzałego sformułowania HMK, które zawierałoby w sobie zarówno tezę (1), jak jej negację (2) w matrycy o dwóch polach: 3 (1.2.).

Według klasycznej logiki dwuwartościowej twierdzenie 3 jest nonsensem, ponieważ zawiera wewnętrzną sprzeczność. Nie pomoże tu wprowadzenie „nierozstrzygalności” jako trzeciej wartości. HMK nie oznacza bowiem nierozstrzygalności między twierdzeniem 1 i 2, ale wskazuje na ich „lokalną” prawomocność.

Przejdźmy teraz do krótkiego omówienia trzech metodologicznych konsekwencji HMK, która w naszym — marginesowym i ograniczonym — doświadczeniu dały pozytywne rezultaty: „obwód samogenerujący się”, model „pracownika podstawowej działalności kulturalnej” i „konstrukcja modelu dydaktycznego”. Wszystkie trzy konsekwencje oddziałują na siebie wzajemnie i powinny być omawiane razem.

Modelowi profesjonalnego pracownika podstawowej działalności kultural-

nej poświęciliśmy książeczkę przeznaczoną dla uczestników I roku dwuletniego kursu kształcenia zawodowego. Prowadzenie tego kursu zostało nam zlecone przez Region Lacjum w celu podniesienia kwalifikacji personelu placówek oświaty pozaszkolnej podlegających Zarządowi Miejskiemu w Rzymie. Narzędzia operacyjne takiego pracownika powinny mieć charakter „horyzontalny”, jak to zostało powiedziane w przytoczonym wyżej manifestie; nie wyklucza to oczywiście jego specyficznych kompetencji w jakiejś wybranej dziedzinie kultury (w moim przypadku są to kompetencje w dziedzinie muzyki). Co więcej, wypracowaliśmy właśnie taki model pracownika według formuły: o.c.b. + x (pracownik podstawowej działalności kulturalnej + jakieś specyficzne kompetencje), dzięki czemu ogólna charakterystyka pracownika może zostać uszczegółowiona, podzielona na specjalizacje odpowiadające specyficznym potrzebom placówki, w której pracuje (biblioteka publiczna, klub seniora, gminna szkoła muzyczna, Ośrodek rehabilitacji osób niepełnosprawnych itd.). Natomiast wśród funkcji ogólnych spełnianych przez pracownika podstawowej działalności kulturalnej znajdują się, jak to wynika z hipotezy metakulturalnej — następujące (odnoszące się do wszelkich rodzajów działalności):

- funkcja skupiająca (organizująca „obwód samogenerujący się”),
- funkcja orientacji metakulturalnej (czyli redukcji ideologicznej i relatywizacji kulturalnej),
- funkcja uzgadniania prowadzonej działalności z potrzebami kultury lokalnej a tych ostatnich z systemem kultury oficjalnej,
- funkcja uzgadniania działalności z instytucjami lokalnymi i ogólnokrajowymi (prawa, przepisy, rozporządzenia).

Odębny rozdział poświęcony jest problemowi kształcenia pracowników, aby przygotować ich do pracy w instytucjach publicznych (ponieważ w owym czasie wydawało nam się, że instytucje te są dla nich najwłaściwszym miejscem pracy, natomiast dziś zmieniony klimat polityczny nie wyklucza aktywnej obecności tych pracowników w „prywatnym” sektorze stowarzyszeń, kół w zakładach pracy i przy spółdzielniach).

W następnej książce z 1982 r. wydanej pod tytułem: *Rozpowszechniona działalność kulturalna* i omawiającej struktury kulturalne regionu, centralną kategorią metodologiczną jest pojęcie „obwodu samogenerującego się”, przez które rozumiemy jednostkę operacyjną, ukonstytuowaną wokół określonego zadania oraz integrującą rozmaite kompetencje, ogólne i specyficzne, „wysokie” i „niskie”, będące w ścisłym lub luźnym związku z zadaniem, w taki sposób, żeby informacja technicznie najbardziej ustrukturuowana mogła być krytycznie oceniona i zrelatywizowana przez tak zwaną „kompetencję wspólną” (wyglądającą rozmaicie na różnych poziomach) i odwrotnie, żeby również ta ostatnia mogła być oceniona i zrelatywizowana przez sformalizowane konstrukcje myśli specyficznej.

Specyficzną funkcją obwodu samogenerującego się jest integracja różnych

kompetencji, ideologii, potrzeb w obrębie sytuacji lokalnej wokół pojawiającego się zadania. Model ten nie jest związany z żadnym określonym poziomem kulturalnym; może więc być stosowany zarówno na najwyższych poziomach (o wyspecjalizowanych kompetencjach), jak na najniższych (o kompetencjach najbardziej ogólnych). Pojęcia „lokalny” i „partykularny” oznaczają więc w różnych przypadkach różne rzeczy. Obwody szersze powstają poprzez integrację wielu mniejszych obwodów. Każda taka struktura posiada charakterystyczne cechy integracji zmodyfikowane poprzez pożądane „otwarcie się” na przypadek, na to, co nieprzewidywane. Właśnie dzięki takim „otwarciom” organizmy mogą się rozwijać. Dlatego od obwodów samogenerujących się wymagana jest przede wszystkim ta pierwsza gwarancja metodologiczna: że potrafią w sposób konstruktywny korzystać z informacji przypadkowych, pochodzących ze środowiska (z szumu tła). Druga gwarancja polega na umiejętności twórczego wykorzystania różnicy poziomów: zamiast spłaszczać je kompromisem, obwód samogenerujący się powinien uczynić je różnicami funkcjonalnymi. W szczególności chodzi o komponenty transformacyjne (wykorzystujące informację przypadkową i funkcjonalizujące różnice) i komponenty zachowawcze (reprezentowane przez lokalną sytuację polityczno-kulturalną); te pierwsze pełnią funkcje stabilizacyjne, a te drugie (konserwatywne), jeśli nie zostaną ukierunkowane na przekształcenia, mogą stać się czynnikiem destabilizacji obwodu.

Przez jakiś czas obwód samogenerujący się wydawał nam się modelem operacyjnym specyficznym dla HMK, jedynym, który skutecznie gwarantuje jej właściwe metodologiczne stosowanie. Na tym modelu oparliśmy więc naszą praktykę dydaktyczną i wskazówki udzielane tym, którzy się do nas zwracali o poradę. W ostatnim okresie dalsza praca nad HMK uczyniła nas bardziej elastycznymi w tej sprawie. Doszliśmy do relatywizacji tego modelu, który był taki bliski naszym sercom, na rzecz swego rodzaju „supermodelu”, który może wchłonąć i dowartościować, na danym terenie, także modele alternatywne w stosunku do obwodu samogenerującego się, zarówno modele tradycyjne, jak i nowe.

Przechodzimy w ten sposób do trzeciej konsekwencji HMK czyli do konstrukcji supermodelu dydaktycznego. Odwołam się tu do pracy zamieszczonej w naszej książce *Dydaktyka języków według nowych programów* (w druku). Praca ta bada trzy podstawowe modele dydaktyczne nauczania języków: tradycyjny „model przekazywania”, następnie model „animacji kulturalnej” i wreszcie „obwód samogenerujący się”. W każdym z tych przypadków analizuje przesłanki epistemiczne, wewnętrzne związki, role, mechanizmy kontroli, a w szczególności wykorzystywanie „sprzężenia zwrotnego”.

„Proponujemy, aby dydaktycy zainteresowali się modelem o metakulturalnej orientacji jako jednym z wielu, które stoją do ich dyspozycji; w szczególności zaś żeby zwrócili uwagę na to, czym się on różni od wszystkich pozostałych,

mianowicie zdolnością do wchłonięcia ich w siebie. Jest to bowiem nie tyle model, co supermodel, matryca różnych modeli wykorzystywanych bądź kolejno, bądź też w różnych kombinacjach i kontaminacjach. Z tego, że obwód samogenerujący się uważamy za najlepszy we współczesnej sytuacji kulturalnej, nie wynika wcale, że był on zawsze najlepszy i że będzie takim jutro, ani też, że i dziś powinien być stosowany wszędzie, w obrębie każdego planu dydaktycznego. Można doskonale wyobrazić sobie sytuacje, w których należy preferować model przekazywania czy nawet treningu (np. w sporcie); inne, w których kontrola ze strony pracownika znajdującego się na zewnątrz obwodu jest technicznie niezbędna (np. obecność trenera w zespole piłki nożnej); inne, w których konieczny jest model scentralizowany (straż pożarna, kontrola drogowa regulująca ruch na skrzyżowaniu), a nawet kontrola ideologiczna (w służbach społecznych, zwłaszcza tych, które implikują ryzyko). W takich przypadkach jest rzeczą pożądaną, żeby również fazy dydaktyczne posiadały metodologiczne cechy modelu. Można jednak interpretować te wybory modeli jako wybory kulturalne z szerokiego wachlarza modeli metakulturalnie aprobowanych. Trzeba więc starać się o to, żeby ci, którzy wybierają lub powinni wybierać zdawali sobie sprawę z realnych i potencjalnych alternatyw, a także o to, żeby rozpoznanie możliwości i wybór miały charakter autogeneratywny a nie po prostu przekazany z zewnątrz. Model autogeneratywny może więc mieć zastosowanie także w fazie wyboru dydaktyki (nawet wówczas, gdy zostanie wybrany inny model) i w funkcji kontroli metodologicznej, periodycznej lub permanentnej.

Model dydaktyczny o metakulturalnej orientacji zawiera więc w sobie wszystkie poprzednio opisane modele (i jeszcze inne), ale poddane metakulturalnej refleksji. Inaczej mówiąc: aktualna konfiguracja modelu dydaktycznego o metakulturalnej orientacji może łączyć się z jakimkolwiek innym modelem albo kombinacją specyficznych cech kilku modeli w sposób najlepiej odpowiadający potrzebom — metakulturalnie aprobowanej — sytuacji środowiskowej. Albo jeszcze inaczej: aktualna konfiguracja modelu dydaktycznego o metakulturalnej orientacji jest metodologicznie otwarta na każdą alternatywę (co nie oznacza, że ją wybiera) i pod tym względem przewyższa inne modele”.

Wskazałem na trzy „konsekwencje” — niekonieczne, ale możliwe — spontanicznego rozpowszechniania się HMK. Równie dobrze mógłbym mówić o „przesłankach”, przytaczając jako „konsekwencje” szlaki metodologiczne tego typu, jaki przedstawiłem w eksperymentach dotyczących nieformalnego wychowania muzycznego w szkole. Wobec HMK kolejność chronologiczna faktów nie ma większego znaczenia, ponieważ to, co pojawia się wcześniej, może być traktowane jako „konsekwencja” tego, co pojawi się później. Nie potrafiłbym zresztą podać dokładnej daty narodzin HMK, biorąc pod uwagę to, że jej obecność można wykryć we wszystkich fazach historii cywilizacji ludzkiej, byle tylko przyjąć dla niej formułę (matrycę!) dostatecznie pojemną. W szczególności

jej związek z „wielkim tematem pokoju” jest swego rodzaju syntezą *a priori*, jednocześnie przesłanką i konsekwencją, przyczyną i celem. Do trzech wymienionych punktów należy więc dodać, być może na pierwszym miejscu, projekt „kulturalnej pacyfikacji”, o której była mowa na początku.

W obrębie interpretacji bio-etologicznej można uważać HMK za specyficznie ludzki mechanizm przywracania równowagi, związany ze zdolnością człowieka do hamowania własnej agresywności i utrzymywania jej w granicach zapewniających ludzkości przeżycie. To nie inteligencja czy jakaś inna władza psychiczna odróżnia nas od innych gatunków żywych istot, ale nasza zdolność do decentralizacji naszego punktu widzenia i do zrozumienia racji drugiego człowieka. Z tej zdolności czynimy szeroki użytek przy różnych okazjach relacyjnych, ale dziś eksplozywny charakter ewolucji technologicznej wymaga od nas adekwatnej intensyfikacji tego mechanizmu zarówno w praktyce, jak w teorii. Katastrofy atomowe, które obecnie niezależnie od naszej woli grożą nam z rosnącym prawdopodobieństwem, mogą być oddalone właśnie na planie statystycznym. HMK nie dąży do „rozwiązania” problemów, ale stara się zmniejszyć grożące niebezpieczeństwo.

Z języka włoskiego przełożył *Andrzej Nowicki*

SUMMARY

The Centre of Metacultural Studies and Experiments (Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturale) was founded in 1974 in Cantalupo in Sabina on the initiative of a small team of musicians interested in looking for new means to include musical practice (not only listening to music but also and mainly composing music) in social life. The Centre at once appeared as a partner in the dialogue, both cultural and political, interested not only in music but also in the whole of the cultural development of the province and in the increase in its ability to undertake initiative in all domains, also economical. Those activities gave birth to two new theoretical-practical hypotheses, one connected with the concept of a self-generating circuit (il circuito autogenerativo), and the other with the professional model of a cultural worker on the basic level activity (operatore culturale di base). The specific function of the self-generating circuit is the integration of various competences, ideologies, needs around an emerging task within a local situation. Wider circuits come into being through the integration of a number of smaller circuits. Each such structure possesses characteristic features of integration modified by a desirable opening to contingency, to what is unforeseeable. It is only thanks to such “openings” that organisms can develop. The metacultural hypothesis, regarding each communication act as culturally conditioned, is a specifically human way of restoring balance, connected with man’s ability to restrain his own aggressiveness and to keep it within limits which ensure human survival. It is not intelligence that differentiates men from animals but our ability to decentralize our point of view and to understand the reasons of another man.

The paper also presents experiments connected with composing, listening to, and analyzing music.

РЕЗЮМЕ

Центр Метакультурных исследований и экспериментов (Centro di Ricerca e Sperimentazione Metaculturale) возник в 1974 году в Канталупо ди Сабина по инициативе небольшого коллектива музыкантов, интересующихся поисками новых путей включения музыкальной практики (не только слушание музыки, но прежде всего процесса ее создания) в общественную жизнь. Центр сразу стал партнером как в культурном так и политическом диалоге, заинтересованным не только музыкой, но и культурным развитием провинции в целом, ростом ее способностей предпринимать инициативу во всех областях, также в области хозяйства. Благодаря их деятельности возникли две новые теоретико-практические гипотезы: одна связана с понятием аутогенеративной цепи (*il circuito autogenerativo*) и вторая связана с профессиональной моделью работника культуры основной деятельности (*operatore culturale di base*). Особая задача аутогенеративной цепи — интегрирование различных компетенций, идеологии, потребностей вокруг появляющихся задач в условиях локальной обстановки. Более широкие цепи возникают путем интеграции более узких цепей. Каждая такая цепь отличается характерными чертами интеграции модифицированным путем желательной открытости на случайное, на то, что неожиданно. Только благодаря такой „открытости” организмы могут развиваться. Метакультурная гипотеза, считающая каждый акт сообщения культурно обусловленным, это специфически человеческий способ восстановления равновесия, связанный со способностью человека обуздывать личную агрессивность и удерживать ее в пределах обеспечивающих человеку пережитие. Это не интеллигенция отличает человека от животного, но наша способность к децентрализации нашей точки зрения и к пониманию аргументов других людей.

В статье представлены тоже эксперименты связанные с писанием, слушанием и анализированием музыки.