

Witold Jakubowski

Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych

Ars inter Culturas nr 1, 35-45

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Witold Jakubowski

Uniwersytet Wrocławski

Wrocław

KULTURA I SZTUKA POPULARNA JAKO OBSZAR DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH¹

Wskazanie kultury popularnej jako obszaru edukacyjnego działania może wydawać się dość ryzykowne. Przyglądając się tekstom pedagogów, traktującym o tym fragmencie kulturowej rzeczywistości, łatwo zauważyć dominującą negatywną ocenę zjawisk z nim związanych. Traktowany jest on często jako obszar „anty wzorów estetycznych”, z którym należy toczyć boje, gdyż kształtuje zły gust wychowanków, oddala ich od „kultury wysokiej”. Pogląd ten wynika – jak się zdaje – ze specyficznego rozumienia zadań edukacji kulturalnej, winnej stymulować aktywność kulturalną wychowanków, kierując ją we „właściwą” stronę, upowszechniając kulturę artystyczną, udostępniając sztukę (umożliwiając bezpośredni kontakt z nią), uprzystępniając ją (ułatwiając jej rozumienie)². Tymczasem zakres edukacji kulturalnej jest znacznie szerszy, niż jej powszechne rozumienie, sprowadzające ją do edukacji artystycznej i estetycznej, „przygotowanie do podejmowania kontaktów z szeroko rozumianą sztuką profesjonalną oraz ludową”³. Nie zmienia to faktu, iż mówiąc o edukacji kulturalnej, najczęściej jednak akcentuje się jej kontekst „estetyczny”⁴, ujmując ją jako uprzystępnianie humanistyki i sztuki, wyrażające się w objaśnianiu języka, sensów i struktury tekstów kultury. Jej składowe to: wychowanie estetyczne i wychowanie przez sztukę⁵. To zawężenie rozumienia edukacji kulturalnej ma swoje konsekwencje w zakreślaniu jej zadań i w „naturalny” sposób eliminuje kulturę i sztukę popularną z zakresu jej zainteresowania.

Media elektroniczne, w których „żyje” kultura popularna, traktowane są przede wszystkim jako źródło potencjalnych zagrożeń. Wypada zwrócić uwagę, iż zazwyczaj

¹ Szerzej na temat związków kultury popularnej i edukacji piszę w książce: W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.

² Zob. S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962.

³ K. Olbrycht, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, red. K. Olbrycht, Katowice 2004, s. 27.

⁴ Na zawężenie to zwraca uwagę Irena Wojnar, pisząc, iż w wielu ujęciach upowszechnianie sztuki niemal utożsamiane jest z pedagogiką kultury, a edukacja kulturalna z tradycyjnym wychowaniem estetycznym. Zob. I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 21.

⁵ P. Zaborny, *Twórczość w edukacji i animacji kulturalnej*, [w:] *Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej*, t. 9, red. A. Gładysz, Katowice 1988, s. 47.

demonizowany jest ich wpływ na kształtowanie się gustów młodego pokolenia. Młodzież tym samym ukazywana jest jako bezwolna marionetka w rękach przemysłu rozrywkowego, który manipuluje jej preferencjami. Barbara Smoleńska-Zielińska pisze:

Nie wolno mylić wpływów i nacisków na młodych ludzi ze strony środków przekazu, potężnego przemysłu rozrywkowego i wszechobecnej reklamy, z ich rzekomo własnymi, najgłębszymi, wrodzonymi potrzebami. [...] Celem edukacji jest także uświadomienie młodzieży, w jakie mechanizmy jest wciągana. Zjawiskiem, które pedagog musi zauważyć, jest udział potężnego przemysłu muzyczno-rozrywkowego w narzucaniu własnych norm, promowaniu pewnych stylów. Oddziaływanie praw rynku polega tu na zaspokajaniu przez przemysł rozrywkowy potrzeb, jakie sam rozbudza, wręcz organizowanych (ustalające hierarchię listy przebojów, rankingi niemające nic wspólnego z wartością artystyczną), polega na wykorzystywaniu dla celów rynkowych zjawisk negatywnych, czegoś, co się dobrze sprzedaje, choćby to był skandal, agresja, bunt⁶.

W tej wypowiedzi, jak w wielu innych, widoczna jest krytyka typowa dla wyrastających z ukształtowanych w latach pięćdziesiątych XX wieku poglądów. Ta „teoria spisku”, zakładająca, iż media skupione w rękach nielicznych elit mogą decydować o wyborach bezmyślnych mas, nie wyjaśnia zadowalająco zachowań odbiorców. Sytuacja dziś wydaje się dużo bardziej złożona. Zróżnicowane są też sposoby uczestnictwa w kulturze⁷.

Przystępując do refleksji nad potraktowaniem kultury popularnej jako działań edukacyjnych, wypada zastanowić się nad tym, czym jest ów fenomen? Kulturę popularną często rozumiano (zarówno potocznie, jak i w tzw. „literaturze przedmiotu”) jako synonim kultury masowej, ta z kolei umieszczana była w opozycji do kultury „wysokiej”. Takie stanowisko umożliwiała „uporządkowanie” obrazu zjawisk kulturowych. Stworzenie *continuum*, które by je określało i jednocześnie wskazywało zjawiska pozytywne i negatywne (kultura wysoka – kultura ludowa – kultura masowa).

Kulturę masową kojarzono przeważnie z elektronicznymi mediami. Radio, telewizja oraz prasa były środkami transmisji i obszarem, na którym się realizowała. Określenie „masowa” charakteryzowało również jej odbiorcę – identycznego, o ujednoczonym guście, konsumującego produkowane towary. Jako bezwartościowa była najczęściej poza obszarem zainteresowania edukacji kulturalnej. Sam termin *edukacja* zakłada w swym pierwotnym znaczeniu ‘wyprowadzanie’, ‘podnoszenie na wyższy poziom’, tak więc nieporozumieniem byłoby odnoszenie słowa do definiowanego zagadnienia jako „zwulgaryzowane odbicie wyższej kultury”⁸. Konsekwencją tego stanu rzeczy było umacnianie się dychotomicznego podziału na kulturę „wysoką” i „niską”, sztukę „prawdziwą” i „popularną”. Takie ujęcie sugeruje pewną jednorodność kultury

⁶ B. Smoleńska-Zielińska, *Edukacja muzyczna w szkole wobec współczesności*, „Ruch Muzyczny” 2002, nr 2, s. 10-11.

⁷ Ciekawie ilustruje sposoby wykorzystywania mediów przez dzisiejszych uczestników kultury Henry Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, Warszawa 2007.

⁸ D. Macdonald, *Teoria kultury masowej*, przedruk w przekładzie polskim: *Kultura masowa*, tłum. i oprac. C. Miłosz, Paryż 1959, cyt. za: *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*, oprac. G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak, Warszawa 1995, s. 481.

jednego i drugiego typu. Wydaje się jednak, iż zarówno kultura i sztuka „wysoka”, jak i „popularna” nie jest monolityczna i ma różne „poziomy” estetycznej klasy. Nie zawsze to, co popularne, jest od razu banalne, ale nie zawsze to, co z pozoru wydaje się wyrafinowane, jest wartościowe. Dominic Strinati zauważa, że odróżnienia kultury masowej od wyższej dokonane przez krytyków kultury masowej, nie są tak jaskrawe i niezmiennie, jak oni twierdzą. „Granice między kulturą popularną i sztuką, albo między kulturą masową, wyższą i ludową, ulegają ciągłemu rozmywaniu, zmianie i ponownemu nakreśleniu. Te granice nie są dane raz na zawsze, nie istnieją obiektywnie i nie są jakąś ahistoryczną stałą. Jest raczej tak, że są kwestionowane, nieciągle i historycznie zmienne”⁹.

Wypada zauważyć, iż dzisiejsze społeczeństwa Zachodu w niewielkim stopniu przypominają te, których obawiał się José Ortega y Gasset, a współczesna kultura popularna jest jednak wyraźnie odmienna od tej, którą krytykował Dwight Macdonald. Zdaniem jednego z najwybitniejszych współczesnych futurologów – Alvina Tofflera – od lat siedemdziesiątych XX wieku następuje odwrót od „drugofalowego” społeczeństwa masowego. „Masowość staje się znakiem przeszłości”¹⁰. Ciekawą ilustracją tego procesu jest rozwój współczesnych mediów, które przestają mieć jednorodny charakter. Paradoksalnie można powiedzieć, że przestają być „masowe”. Jak zwraca uwagę wspomniany autor, przemiana ta rozpoczęła się w latach siedemdziesiątych XX wieku, kiedy w społeczeństwach Zachodu dostrzegalne stało się przejście od masowej prasy do niskonakładowych pism, kierowanych do określonych „nisz” odbiorców. Dzięki tanim procesom drukarskim, przeznaczonym do natychmiastowego druku, praktycznie każda organizacja, grupa środowiskowa, wyznaniowa czy polityczna, mogła pozwolić sobie na drukowanie własnych publikacji¹¹. Podobne zjawisko występuje obecnie w przypadku stacji radiowych i telewizyjnych. Najbardziej „odmasowionym” medium jest dziś Internet, który w sposób zasadniczy złamał monopol władzy pod względem kontroli informacji. W cyberprzestrzeni każdy odbiorca może stać się nadawcą komunikatów, których cenzurowanie jest niezwykle trudne. Zatem tak jak „kultura masowa” – dawniej homogeniczna – przestała być jednorodna, związana z jednym nadawcą, tak społeczeństwo przestało być „zbiorem identycznych jednostek”. We współczesnych badaniach nad mediami i odbiorcą coraz częściej odchodzi się od stanowiska, iż publiczność jest homogeniczną, bezkrytyczną masą, a media ustalają znaczenia nadawanych tekstów. Trafnie ujmują to Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, którzy zauważają, iż współcześnie o „masowości” przekazu nie decyduje nadawca, a decyzje odbiorców¹².

Wielu badaczy wskazuje na podobieństwa kultur ludowej i popularnej. John Fiske w opracowaniu *Understanding Popular Culture* dokonuje porównania kultury popularnej z ludową, powołując się na rozważania Grahama Seala. Zdaniem wspomnianego autora można mówić o kilku charakterystycznych cechach kultury ludowej. Przede wszystkim definiuje ona tożsamość jednostek i grupy; jest przekazywana w sposób nieformalny, stąd wyraziste rozróżnianie nadawców od odbiorców staje się bardzo

⁹ D. Strinati, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, tłum. W.J. Burszta, Poznań 1998, s. 47.

¹⁰ A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji*, tłum. J. Łoziński, Poznań 1996, s. 32-33.

¹¹ Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, M. Kłobukowski, Warszawa 1997, s. 246-265.

¹² Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

trudne. Kultura ludowa funkcjonuje poza ustalonymi instytucjami społecznymi, takimi jak Kościół, media czy system edukacyjny, jakkolwiek może ona wchodzić z nimi w interakcje¹³. Fiske uważa, że chociaż kultura popularna nie jest kulturą ludową, można wskazać wiele ich cech wspólnych. Obie, w różnym społecznym kontekście, są kulturą ludu. W pewnym sensie kultura popularna może być rozumiana jako kultura ludowa społeczeństw postindustrialnych i tak też coraz częściej bywa traktowana. Nie jest jednak kulturą *masową*, która – zdaniem Fiskego – staje się użytecznym terminem dla osób uważających, że towary produkowane i rozpowszechniane przez przemysł kulturalny mogą wpłynąć na zniwelowanie różnic społecznych. Publiczność jednak nie jest pasywną, wyalienowaną masą. „Nie ma kultury masowej, są tylko alarmistyczne i pesymistyczne teorie kultury masowej”¹⁴ – konstatuje wspomniany autor. Według niego „kultura popularna to nie tyle kultura przedmiotów artystycznych i obrazów, ile zespół czynności kulturowych, dzięki którym sztuka przenika do obyczaju i warunków codziennego życia”¹⁵.

Wszyscy uczestniczymy w kulturze. Dla klasyków pedagogiki kultury celem wychowania jest właśnie kultura, rozumiana nie tylko jako już wytworzone dobra kulturalne, lecz jako proces duchowy odbywający się na podłożu tych dóbr. Przystawiana kultura kształci wychowanka, czyni go „człowiekiem danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości”¹⁶. Dzięki interpretacji wytworów kulturowych jednostka doświadcza wartości, może zrozumieć siebie. Kultura jest kluczem do rozumienia własnej egzystencji. Według Daniela Bella dla społeczeństwa, grupy czy też jednostki, kultura jest ciągłym procesem utrzymywania tożsamości. „Czyni to przez spójność osiąganą dzięki konsekwentnemu punktowi widzenia w sprawach estetyki, moralnej samowiedzy i stylowi życia, który ucieleśnia te koncepcje w przedmiotach zdobiących nasze domy i nas samych oraz w guście. Kultura jest zatem obszarem wrażliwości, emocji i postawy moralnej oraz inteligencji usiłującej uporządkować te uczucia”¹⁷. Jednak to właśnie współczesna kultura i jej przejawy – jak nigdy dotąd – prowokuje do pedagogicznej refleksji. Jak zauważa wspomniany autor, inaczej dziś definiujemy siebie. „Na klasyczne pytanie: ‘Kim jesteś’, tradycyjna odpowiedź brzmiała: ‘Jestem synem mojego ojca’. Dziś odpowiada się: ‘Jestem sobą, sam o sobie świadczę tym, co robię i co wybieram’. Ta zmiana samoidentyfikacji jest właśnie znamieniem nowoczesności. Podstawą tożsamości stała się dla nas nie tradycja, autorytet, prawdy objawione czy nawet rozum, ale raczej doświadczenie. To ono jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi”¹⁸.

Warto podkreślić, że doświadczenie młodego pokolenia jest zupełnie odmienne od doświadczenia rodziców. Wielu badaczy wskazuje na to, iż dziś inaczej kształtowana jest tożsamość młodzieży, w coraz mniejszym stopniu odwołująca się do przeszłości, wspólnych doświadczeń minionych pokoleń wynikających z tradycji narodowo-kultu-

¹³ J. Fiske, *Understanding Popular Culture*, London-New York 1998, s. 172-175.

¹⁴ Tamże, s. 177.

¹⁵ Tegoż, *Postmodernizm i telewizja*, tłum. J. Mach, [w:] *Pejzaże audiowizualne: telewizja – wideo – komputer*, wybór, wstęp i oprac. A. Gwóźdź, Kraków 1997, s. 175.

¹⁶ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1987, s. 516.

¹⁷ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1998, s. 70.

¹⁸ Tamże, s. 126.

rowych¹⁹. Obecnie najczęściej media, bohaterowie kultury popularnej „mówią nam”, jak żyć. Waldemar Kuligowski zwraca uwagę, że budowanie tożsamości ma teraz charakter symboliczny, wyraża się w swobodnym doborze znaków kulturowych, które podsuwa kultura popularna. „To ona kreśli mapy i strefy wpływów: nie czyni tego wszakże w planie geograficznym, ale w przestrzeni symbolicznej, mentalnej”²⁰.

W wielu polskich opracowaniach pedagogicznych można zauważyć „dwubiegunowy” obraz zjawisk kulturowych, przy czym kulturę popularną traktuje się w sposób jednoznacznie negatywny. Dlaczego? Wydaje się, że zasadniczym powodem niskiej oceny fenomenów kultury popularnej jest fakt, iż przywykliśmy do weryfikowania zjawisk kulturowych wyłącznie przez pryzmat kryteriów estetycznych, przysługujących kulturze „wysokiej”. Te kryteria przyjmowane są często bezrefleksyjnie jako „oczywiste”, utrwalając w ten sposób „stary porządek”. Trafnie charakteryzuje to Richard Schusterman: „Jednym ze sposobów, w jaki sztuka elitarna służy utrwalonym i hamującym możliwość zmiany porządkom społecznym, jest zachęcanie do nabożnego szacunku dla przeszłości i uniżonej nostalgii, jaką wywoływać może oszałamiające piękno dawnych dzieł sztuki. Ich przejmujący zachwytem geniusz przyczynia się do rozbudzenia postawy pokornego podziwu dla jednostek, epok oraz porządku, które zdolne były do ich wytworzenia”²¹. Niebagatelną rolę w tym procesie odgrywa szkoła. Wzmacnia instytucjonalne kryterium wyróżniania zjawisk kulturowych i ich selekcji, zupełnie tak, jakby poza „infrastrukturą kulturalną” nie była możliwa wartościowa aktywność kulturalna (zauważalne jest to zwłaszcza w potocznym myśleniu o kategoriach „kultura wysoka”, „kultura niska”). Instytucjonalny wskaźnik pozwalający na czytelne odróżnianie zjawisk kulturowych – dawniej wystarczający i pomocny w konstruowaniu własnej tożsamości – dziś staje się mało przydatny. Jak zauważa William D. Routt „Instytucjonalny aspekt sztuki faktycznie jest potrzebny do szybkiej i łatwej identyfikacji: to, co jest w muzeum, jest sztuką. Lecz czasami osobiste doświadczenia są w konflikcie z instytucjonalnymi nominacjami: muzealne eksponaty zawodzą, nie wywołując reakcji podobnych do tych wywoływanych przez zachód słońca, czy dzieła prezentowane w sąsiednim muzeum. Spora część ludzi cierpi z powodu obawy o swój gust, podobnie jak my, odrzucając osobiste emocje i podtrzymując wiarę w instytucję (‘to nie jest sztuką dla mnie, lecz to musi być sztuka dla tych, którzy się na tym znają’). Doprowadza to do wniosku, że – w przeciwieństwie do tego, co twierdzą autorytety – każdy właściwie wie, czym jest sztuka, ale nikt nie może być pewny, co lubi”²².

Refleksje te ilustrują naszą stałą tendencję do tego, by „porządkować” kulturowe fenomeny. Wskazywać, co jest „wartościowe”, a co „szkodliwe” z wychowawczego punktu widzenia. Przypomina to walkę z nieporządkiem rozumianą w sensie działania wymierzonego w każdą rzecz lub ideę, która mogłaby zmącić lub podważyć ukochane klasyfikacje²³. Kultura popularna traktowana jest często jak „brud”, niszczący wysiłki ładotwórcze pedagogów, oddala bowiem młodzież od kultury „wysokiej”, psuje gust

¹⁹ Zob. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995.

²⁰ W. Kuligowski, *Popkultura jako źródło tożsamości*, „Kultura Popularna” 2002, nr 0, s. 25.

²¹ R. Schusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski i in., Wrocław 1998, s. 177.

²² W.D. Routt, *Art, Popular Art*, „Continuum. The Australian Journal of Media & Culture” 1994, nr 2, t. 7.

²³ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2004, s. 35.

odbiorców, mąci i „zanieczyszcza” obraz świata. Zdaniem Zygmunta Baumana pasja czystości „rodzi się z podejrzania, że porządek rzeczy sam się o siebie nie zatroszczy, że nie potrwa on ani chwili dłużej, niż nasze wyteżanie oczu i nadstawianie uszu; że nie wyżyje na mocy własnej logiki bez tego, byśmy sami o jego trwanie nie zadbali”²⁴. Tymczasem kultura popularna, podobnie jak kultura ludowa, „troszczy się o siebie sama”, jest autentyczna i trwa, ponieważ tworzą ją ludzie, których życie komentuje. Śledząc teksty pedagogiczne, pełne skądinąd szlachetnych intencji, trudno nie oprzeć się wrażeniu, iż ich autorzy negują zjawiska występujące w kulturze popularnej, nie próbując spojrzeć na nie, odchodząc od czarno-białej optyki, najczęściej dyktowanej estetycznymi regułami właściwymi kulturze uznanej przez autorytety za „wysoką”. Po prostu „wiedzą lepiej”, jak ów ład ma wyglądać i jakie kryteria mają go określać. Można odnieść wrażenie, że pedagogów często cechuje „etnocentryczny” stosunek do świata, w którym to własna grupa stanowi centrum wszystkiego, a wszystko inne jest skalowane i oceniane przez odniesienie do niej. Może być to jedną z przyczyn negacji tych zjawisk, które odbierane są jako „nie swoje”, „obce”. Wizerunek „obcego” często tworzony bywa przez konstruowanie negatywu wyobrażeń o sobie. „W dychotomii: ‘nasze’ – ‘obce’ uświadamiany jest tylko drugi z jej członów, gdyż to, co własne i swojskie jest na tyle oczywiste, iż nie wymaga refleksji”²⁵. W tej perspektywie kulturę popularną odrzuca się jako „obcą” dla prawdziwych wartości kultury wysokiej, natomiast zadaniem edukacji jest umożliwić (ułatwić) kontakt z tą drugą oraz ochronić przed zgubnym działaniem tej pierwszej. „Okopując się” w takim przekonaniu, pedagodzy traktują kulturę popularną jako wroga, z którym należy walczyć. Wchodzą w rolę gombrowiczowskiego Nauczyciela, przekonującego Gałkiewicza do Wielkiej Poezji.

Przyjmując kryterium estetyczne za dominujące w edukacji kulturalnej, skłonni jesteśmy klasyfikować wytwory kulturowe w kategoriach „dobry” – „zły”, „wartościowe” – „szkodliwe”. Tymczasem wyłącznie takie postrzeganie zjawisk wydaje się chybione. Zdaniem Schustermana potępienie sztuki popularnej „jako czegoś, co odpowiada tylko barbarzyńskim gustom i tępym umysłom nieoświeconych i manipulowanych mas, oznaczałoby przeciwstawienie nas nie tylko reszcie społeczeństwa, lecz również nam samym. Nakazywałoby bowiem gardzić rzeczami, które sprawiają nam przyjemność i wstydzić się tej przyjemności”²⁶. To, co jest istotne w kulturze współczesnej dla młodzieży, powinno być ważne dla pedagogów, nawet, gdy nie mieści się w tradycyjnie rozumianych kryteriach estetycznych. Nie umniejsza to wcale wagi, czy atrakcyjności wychowawczych oddziaływań. Trafnie ujmuje to Tadeusz Szkołut, zauważając, iż rezygnacja z narzucania tzw. przeciętnemu człowiekowi kryteriów gustu obowiązujących w elitach kulturalnych nie jest równoznaczna z wyrzeczeniem się wszelkich zabiegów edukacyjnych²⁷.

Interesująco przedstawia problem potraktowania kultury popularnej jako płaszczyzny działania pedagogicznego Zbyszko Melosik, pisząc:

²⁴ Tegoż, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 15.

²⁵ E. Tarkowska, „Inność” i „obcość” w perspektywie antropologicznej, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa*, red. J. Wertenstein-Żuławski i M. Pęczak, Wrocław 1991, s. 38.

²⁶ R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna...*, s. 214-215.

²⁷ T. Szkołut, *Dylematy wychowania artystycznego w epoce ponowoczesnej*, [w:] *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1995, s. 57.

Młodzi ludzie traktują najczęściej formalną edukację jako zło konieczne, nie jest ona dla nich ani atrakcyjną formą odnajdywania ‘znaczeń’ i ‘sensów’, ani podstawą podejmowania określonych form praktyki społecznej. Z kolei kultura popularna i jej bohaterowie stanowią dla młodego pokolenia źródło sensu codziennego życia i wspólnoty. Problem oceny tego zjawiska jest „oderwany od tematu”. Nie ma sensu zastanawianie się, czy jest ono ‘dobre’, czy ‘złe’. Takie ujęcie pozwala uniknąć destruktywnego zderzenia arbitralnych systemów pojęć i wartości ‘wszystkowiedzących’ pedagogów z wyobraźnią młodzieży, czerpiącą swoje źródło głównie w kulturze popularnej. Pedagogika powinna więc zaakceptować tę kulturę jako płaszczyznę swojego znaczącego działania. Jej ignorowanie jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży przez pedagogikę i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież²⁸.

W wielu tekstach pedagogicznych wyczuwalna jest niechęć do kultury i sztuki popularnej. Niechęć ta często jest wspierana argumentami o estetycznej niższości wytworów przemysłu muzycznego (muzyka pop) czy telewizyjnego (seriale). Już samo określenie – „przemysł” – sugeruje, że mamy do czynienia z „produktem”, a nie z „dziełem sztuki”. Nasuwa się wniosek, iż „produkty” przemysłu rozrywkowego nie należą do obszaru „kultury wysokiej”, tym samym są poza obszarem zainteresowania edukacji kulturalnej. Nie zmienia to jednak faktu, iż te „produkty” są chętnie „konsumowane” przez młodzież (i nie tylko) oraz, że stanowią – czy tego chcemy, czy nie – trwałe i charakterystyczne elementy współczesności.

Zbyszko Melosik, przywołując poststrukturalne analizy kultury popularnej Johna Fiskego, zwraca uwagę na konieczność rozróżnienia tego, co popularne od tego, co estetyczne.

Dominujące w społeczeństwie kryteria estetyczne są niczym innym jak uniwersalizacją określonych, partykularnych form sztuki i smaku kulturowego. Estetyczne odczytywanie tekstów kultury popularnej jest zawsze jednostronne i wyklucza możliwość pełnienia przez ten sam tekst – w trakcie przemieszczania się przez poszczególne układy społeczne – różnych, często sprzecznych ze sobą funkcji. Nacisk na to, co estetyczne, przynosi konsekwencje w postaci umieszczania wartości tekstu wyłącznie w jego strukturze. Ignoruje się wówczas społeczne napięcie, które występuje między tekstem a jego ‘zaistnieniem’ w życiu społecznym. To, co estetyczne, wymaga kontrolowania znaczeń i zakreślania granic możliwych sposobów ‘odpowiedzi’ na tekst. Estetyka wymaga więc formalnej edukacji, dzięki której ludzie uczeni są, w jaki sposób można doceniać ‘wielką sztukę’. [...] Poststrukturalizm odrzuca estetykę jako obowiązujący punkt wyjścia odczytywania tekstów. To, co popularne, nie funkcjonuje w kontekście ‘jakości’ tekstów samych w sobie, lecz w kategoriach konkretnych związków między tekstem a życiem codziennym²⁹.

Edukacja kulturalna rozumiana tradycyjnie koncentrowała się na „przeszczepieniu” kulturowego kanonu młodemu pokoleniu, zaznajomieniu go ze sposobami odczytań kulturowych znaków. Dorośli podlegali tu takim samym zabiegom, gdyż ich niekom-

²⁸ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół...*, s. 236.

²⁹ Tegoż, *Madonna – postmodernistyczna (anty)bohaterka*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szukdlarek, Kraków 1995, s. 205.

petencja kulturalna wynikała z wadliwego systemu szkolnego. Pedagog stawał się „misionarzem” nawracającym kulturalnie wychowanków, którzy byli poddani oddziaływaniu złych wzorców estetycznych. Takie widzenie zadań edukacji kulturalnej sprzyjało reprodukcji postfiguratywnego charakteru kultury, w której „przeszłość rodziców była przyszłością dzieci”. Jednak świat zdecydowanie oscyluje w stronę „trzeciofalowej” struktury. Przyglądając się polskiej (i nie tylko polskiej) rzeczywistości ostatnich lat, łatwo zauważyć, że coraz wyraźniej nabiera ona kofiguratywnych, czy nawet prefiguratywnych cech³⁰. Starsze pokolenie przestaje być czynnikiem transmisji kulturowej. W kształtowaniu młodej generacji coraz większą rolę odgrywa grupa rówieśnicza. To rówieśnik zaczyna pełnić funkcję przewodnika i nauczyciela. Pogodziliśmy się już z tym, że młodsze pokolenie bywa bardziej kompetentne w sferze „elektronicznego otoczenia” człowieka i nie dziwi widok dwudziestolatka uczącego obsługi komputera czterdziestolatków. Jednak nie bardzo przyjmujemy do wiadomości fakt, iż podobna relacja może mieć miejsce w przypadku edukacji kulturalnej.

David J. Jones zauważa, że w dwudziestowiecznej tradycji edukacji dorosłych nauczyciele postrzegali swoją rolę jako tych, którzy narzucają porządek systemu wartości kulturalnych w artystycznym życiu kraju. Nauczyciele rozpoznawali i zachowywali kanon wielkich dzieł i przekonywali nas, że każdy dobrze wychowany człowiek powinien być z nim zaznajomiony. Praca nauczycieli dorosłych w tej materii polegała na przekazywaniu wiedzy i wartości z jednej generacji na następną. Widzieli oni siebie w wielkich galeriach i muzeach jako strażników naszego kulturowego dziedzictwa³¹. obrońcy kultury masowej utrzymują, iż nie wystarczy już definiować kulturę wyłącznie jako coś, co chronią elity dla przyszłych pokoleń. Pojęcie kultury coraz bardziej odnosi się do całego kompleksu ludzkiej aktywności. Przy takim jej rozumieniu, „odrzućcie masowo produkowaną sztukę nie jest, jak myślą krytycy, obroną kultury, ale atakiem na nią. Nowym zadaniem nauczycieli jest być *strażnikiem ognia*; nową rolą sztuki wysokiej jest być jedną z możliwych form komunikacji w zużywającej się strukturze, w której zawiera się również sztuka masowa”³². Nader trafne są tu refleksje autorów książki *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*:

Stajemy się w kontakcie z kulturą – i ta nasza cecha była przez pedagogikę rozpoznawana zawsze. Dawniej jednak łączono ją z nadzieją ‘uwznioślenia’ tego, co pospolite do poziomu kultury wysokiej, wysublimowanej, elitarnej. Człowiek miał odkrywać swoją istotę i zyskiwać osobową autonomię poprzez kanoniczne teksty, w których wartości kultury odcisnęły się najgłębiej. Dziś – w zasadzie – myślimy podobnie. Z tą różnicą, że zdaliśmy sobie sprawę [...] z arbitralności i niekonieczności tej kultury, którą uznajemy za wysoką; z jej klasowej (czy jakkolwiek inaczej – społecznej) *lokalizacji*: umiejscowienia i ograniczenia. Zdaliśmy sobie także sprawę, że dla rozpoznania natury procesów formacyjnych antropologiczne rozumienie kultury (kultura jest *wszędzie* i ‘mają’ ją *wszyscy*) jest znacznie płodniejsze od jej dyskryminacyjnego, humanistycznego pojmowania, zgodne z którym kulturę próbo-

³⁰ Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

³¹ D.J. Jones, *Training art. Tutors for adult education*, [w:] *Scholarly practitioners: The education of educators of adults*, red. R. Benn, Exeter 1998, s. 93.

³² L. Alloway, *The Arts and the Mass Media*, [w:] *Pop Art. A Critical History*, red. S.H. Madoff, Berkeley-Los Angeles-London 1997, s. 9.

waliśmy ‘upowszechniać’, ‘udostępniać’ czy w jakikolwiek inny sposób przekazywać ją ludziom – w domyśle – dostępu do kultury pozbawionym. Naiwnym, prostym, niepiśmiennym, dzikim³³.

Kultura popularna stanowić może nowy, ciekawy wymiar działania edukacyjnego, tak więc – jak sugeruje Tadeusz Szkołut – zamiast ciskać gromy na jałowość i schematyzm kultury i sztuki masowej, może warto się zastanowić nad tym, jak wykorzystać wytworzone przez nią chwytły w celu przemycenia poważniejszych treści humanistycznych³⁴. Współczesny uczestnik życia kulturalnego „wykorzystuje” kulturę i sztukę popularną w rozmaity sposób. Nie jest ona wyłącznie terenem rozrywki. Stanowi obszar, w którym żyje, tworzy znaczenia i negocjuje je większość uczestników życia społecznego. Kultura popularna to nie tylko miejsce, w którym uwidaczniają się przemiany w obyczajach czy ewolucji estetycznych konwencji, jest przede wszystkim przestrzenią artykulacji tych przemian. Odchodząc od wartościujących ocen opartych na estetycznych kryteriach, można w niej dostrzec ważny obszar, w którym dostarczane są wzory zachowań jednostki ze względu na płeć czy status społeczny, omawiane są sposoby radzenia sobie w sytuacjach pojawiających się w nowej ekonomicznej i społecznej rzeczywistości, wreszcie jest to przestrzeń artykułowania niepokojów oraz lęków współczesnego społeczeństwa. Innymi słowy w tekstach kultury popularnej komentuje się nasz świat, a one same są jednocześnie interesującym źródłem wiedzy o nim.

Pokolenia powinny uczyć się od siebie, co jest dla nich ważne i wartościowe, nie uzurpując sobie prawa do nieomyślności podpartej wyłącznie estetycznymi argumentami. Konieczne wydaje się nawiązanie dialogu z młodszymi generacjami. By było to możliwe, wskazane jest poznanie ich świata. Dlatego też warto – jak sugeruje Tadeusz Miczka – zająć stanowisko, które Lawrence Grossberg charakteryzuje następująco: „powinniśmy interweniować, zarówno jako krytycy i jako pedagodzy. Najpierw jednak musimy dać się wyedukować tym, których próbujemy zrozumieć. [...] Musimy potraktować współczesną kulturę popularną nie jako reprezentację konserwatyizmu ani jako miejsce nihilizmu, ale jako pełne sprzeczności wytwarzanie form upodmiotowienia”³⁵. Płyne stąd wniosek, że kultura popularna zasługuje na zainteresowanie ze strony edukacji kulturalnej zarówno młodzieży, jak i dorosłych. Nie widzę powodów, dla których analizy fenomenów tego fragmentu kulturowej rzeczywistości nie mogłyby się znaleźć się w oficjalnych programach nauczania. Nie oznacza to wszakże, iż kultura popularna powinna zająć miejsce kultury „wysokiej” (cokolwiek ten termin oznacza); nie chodzi tu o to, by znalazła się ona w murach szkolnych *zamiast* kanonu dorobku ludzkości społecznie utrwalonego i gromadzonego w ciągu dziejów. O ile znajomość kanonu jest niezbędna, by młoda generacja potrafiła nawiązać dialog z przeszłością, z „korzeniami” naszej tożsamości, o tyle umiejętność poruszania się w zróżnicowanej kulturze dnia dzisiejszego jest konieczna do rozumienia się pokoleń. Kultura popularna

³³ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja...*, s. 115.

³⁴ Zob. T. Szkołut, *Człowiek ponowoczesny wobec tradycji kulturowej – implikacje pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika kultury...*, s. 215.

³⁵ L. Grossberg, *Pedagogy in the Present: Politics, Postmodernity and the Popular*, [w:] *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, red. H. Giroux, R. Simon, Massachusetts 1989, s. 102-103. Cyt. za: T. Miczka, *Audiowizualne uwarunkowania współczesnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999, s. 68.

stanowi obszar, w którym może następować spotkanie generacji, tym bardziej, że przestała ona być terenem „zastrzeżonym” wyłącznie dla młodzieży, co doskonale widoczne jest podczas koncertów muzyki rockowej³⁶.

Zjawiska występujące w kulturze popularnej nie są wcale „nienormalne”, dlatego też nie powinna być ona marginalizowana jako coś „gorszego” i odsuwana przez „salony akademickie” do niebytu. Nie zasługuje też na to, by traktować ją wyłącznie jako obszar „wstydlivych rozrywek”. Konieczne wydaje się wobec tego otwarcie szkoły i nauczycieli na zjawiska występujące w kulturze popularnej, gdyż to właśnie tam przeważnie toczy się życie młodego pokolenia. Znacząca zdaje się być uwaga poczyniona przez Paula Willis, iż nie należy lekceważyć i ignorować zjawisk związanych z kulturą popularną. W przeciwnym razie będzie ona coraz bardziej przejmować na swój własny sposób rolę, które porzuciła edukacja³⁷.

Zusammenfassung

KULTUR UND POPULÄRE KUNST ALS EIN BEREICH VON ERZIEHERISCHEN HANDLUNGEN

Kultur und populäre Kunst wird oft als ein Bereich von „Antimustern”, in dem man die Kämpfe führen muss, behandelt. Man ist der Meinung, dass die Popkultur den falschen Geschmack bei den Jugendlichen bildet und sie von der „hohen Kunst“ entfernt. Diese Auffassung ergibt sich aus einem spezifischen Verstehen der Kulturpädagogik, das sich auf Kunst- und Ästhetische Erziehung zurückführt. Diese Verengung des Verstehens der Kulturpädagogik bringt die Schlussfolgerungen mit sich. Sie determiniert die Aufgabestellung in dem Bereich und auf eine „natürliche” Weise die Popkultur und Popkunst aus pädagogischen Interessen ausscheidet. Doch populäre Kultur ist ein wichtiger Bestandteil des kulturellen Lebens, hat viele gemeinsamen Merkmalen mit Volkskultur von traditionellen Gesellschaften. Im gewissermaßen kann auch als Volkskultur der postindustriellen Gesellschaft verstanden werden. Aktuell eben die Medien und die Idole der Popkultur „kommunizieren uns” es, wie wir leben sollten. Der heutige Mensch baut seine Identität auf der Grundlage von Zeichen der Popkultur auf. Indem wir ästhetisches Kriterium als Hauptdominante der kulturellen Pädagogik annehmen, sind wir bereit, die kulturellen Gebilde in Kategorien „gut“ – „schlecht“, „wertvoll“ – „schädlich“ zu klassifizieren. Doch solche Wahrnehmung dieser Erscheinungen ausschließlich in so definierten Kategorien scheint es unzutreffend zu sein. Das alles, was in der Kultur von heutiger Jugend wichtig ist, sollte auch für die Erwachsenen von großer Bedeutung sein, wenn auch die traditionell verstandenen ästhetischen Kriterien übergreift. Solche Einstellung vermindert aber keineswegs die Rolle und Attraktivität der erzieherischen Maßnahmen. Resignation, einem durchschnittlichen Menschen die in den kulturellen Eliten herrschenden, ästhetischen Normen aufzuzwingen, hat mit einer Ausschaltung von anderen erzieherischen Aufgaben nichts zu tun. Pädagogik sollte Popkultur als Plattform seiner bedeutenden Auswirkung akzeptieren.

³⁶ Zob. W. Jakubowski, „Przestrzeń wolności” – przestrzeń wspólnoty, czyli „se(a)ns nocy letniej”, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 9*, red. M. Olejarz, Zielona Góra 2008.

³⁷ Zob. P. Willis, *Common Culture*, Boulder 1990, s. 147. Cyt za: L. Grossberg, *Introduction: Bringin' It All Back Home – Pedagogy and Cultural Studies*, [w:] *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, red. H. Giroux, P. McLaren, New York-London 1994, s. 10.

Popkultur ist nicht nur ein Ort, wo sich Sittenverwandlungen und Evolutionen von ästhetischen Konventionen ersichtlichen. Sie ist vor allem ein Bereich, wo sich diese Verwandlungen artikulieren. Verzicht auf eine auf den ästhetischen Kriterien gestützte Bewertung ermöglicht eine Wahrnehmung von anderen Bereichen, in denen geschlechtlich oder gesellschaftlich differenzierte Muster für die Jugend, eine ökonomische oder gesellschaftliche Anpassung an die immer neu bildende sich äußere Wirklichkeit, Ängste und Unruhen der heutigen Welt zur Ausdruck gebracht werden. In den Texten der Kultur wird unser Welt kommentiert und sie werden zugleich eine interessante Quelle vom Wissen über ihn selbst. Man sollte also zum Schluss betonen, dass die Popkultur auf das Interesse von der Seite der Kulturpädagogik völlig verdient hat.