

Justyna Dobrołowicz

Kultura popularna nowym obszarem działania pedagogicznego: implikacje dla akademickiego kształcenia nauczycieli

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 16,
151-163

2006

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.

Justyna Dobrołowicz

**KULTURA POPULARNA NOWYM OBSZAREM
DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO.
IMPLIKACJE DLA AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI**

Wstęp

Celem prezentowanego tekstu jest analiza stosunkowo nowego i ciągle kontrowersyjnego zjawiska kultury popularnej oraz jej związków z edukacją. Na początku próbuję zdefiniować i opisać kulturę popularną oraz pokazać jej związki z kulturą elitarną i masową. Następnie ukazę potencjalne zagrożenia i wyzwania, jakie stawia przed akademickim kształceniem nauczycieli aktualna rzeczywistość kulturowa.

Kultura elitarna i kultura masowa

Pojęcie *kultury* jest jednym z podstawowych i najbardziej popularnych pojęć w naukach humanistycznych i społecznych. W znaczeniu najszerszym nazwa ta obejmuje to wszystko, co w zachowaniu i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich jest wynikiem zbiorowej działalności i uczenia się, a nie dziedziczenia biologicznego. Z antropologicznego punktu widzenia termin kultura oznacza wszelkie właściwe człowiekowi jako gatunkowi biologicznemu wyuczone i społecznie usankcjonowane sposoby działań i zachowań, a także wytwory tych działań. W tak rozumianej kulturze wyróżnia się trzy części: kulturę materialną (technologie), sposoby porozumiewania się i normy społeczne regulujące stosunki międzyludzkie. W tym znaczeniu termin kultura nie ma charakteru wartościującego, ale jest jedną z cech człowieka jako gatunku.

Każda społeczność ma swoją kulturę wyróżniającą się pewnymi elementami od innych. Z pedagogicznego punktu widzenia bardzo ważną właściwością kultury jest to, że jest ona systemem zachowań wyłącznie wyuczonych, które są przyswajane przez każdego człowieka w trakcie procesu edukacji.

W humanistycznej refleksji nad kulturą w XX w. dość wyraźnie zaznacza się tendencja do hierarchizowania jej odmian i umacniania dychotomicznego podziału na „wysoką” kulturę elitarną i „niską” kulturę masową. Podział ten swoimi korzeniami sięga poprzednich stuleci, kiedy to kulturę elitarną wyróżniano nie ze względu na poziom jej treści, ale na dostępność do niej przedstawicieli wysokich stanów społecznych.

Dzisiaj sytuacja wygląda inaczej: elitarność kultury nie wynika z faktu, że korzysta z niej określona klasa społeczna, elita polityczna czy finansowa. Odbiór tej kultury wymaga odpowiednich kompetencji, gdyż jej treści są zwykle trudne i to właśnie decyduje o elitarności. Kulturę wysoką wyróżnia oryginalna twórczość, uznana przez krytyków artystycznych i autorytety naukowe. Wytwory kultury wysokiej są trudno dostępne, gdyż jest ich niewiele i przez to korzystanie z nich jest kosztowne.

Termin *kultura masowa* powstał w związku z koniecznością nazwania nowych zjawisk, których pojawienie się zagroziło kulturze wysokiej. Te nowe zjawiska to przede wszystkim powstanie masowego społeczeństwa, rozwój środków masowej komunikacji, poszerzenie się sfery czasu wolnego, komercjalizacja kultury.

Definiując kulturę masową, Dominik Strinati (1998) twierdzi, że jest to kultura popularna tworzona przez masową technikę przemysłową i sprzedawana dla zysku masowej publiczności konsumentów. Kultura popularna ma charakter komercyjny, jest bowiem nie tylko produkowana masowo, ale i dla masowego rynku. Jej rozwój wypiera takie formy kultury, jak kultura ludowa oraz sztuka, które nie są masowo wytwarzane i nie można ich na szeroką skalę sprzedawać, a w związku z tym nie przynoszą takiego zysku, jak kultura popularna.

Ponadto homogeniczna kultura masowa jest nie tylko masowo produkowana, ale musi być również masowo odbierana. Jest to możliwe wtedy, gdy przekazy są łatwo osiągalne pod względem finansowym, a więc tanie i przystępne, a zarazem atrakcyjne w treści. Aby spełnić te warunki, treści kultury popularnej zostają uproszczone; nie ma w nich raczej miejsca na oryginalność czy wysiłek intelektualny; mają charakter standardowy, są tworzone według jednakowych recept, uwzględniających przede wszystkim gusty i oczekiwania odbiorców. Masowy odbiorca zaś jest pasywny, oporny na intelektualne wyzwania, podatny na manipulację, ma niewybredny gust, a interesuje go przede wszystkim konsumpcja prostych wytworów kultury.

„Kulturze masowej brak zatem intelektualnego wyzwania i stymulacji, preferuje ona mało wymagającą wygodę fantazji i eskapizmu. Jest to kultura zaprzeczająca wysiłkowi myślenia i tworząca własne emocjonalne i sentymentalne reakcje kosztem wymagania, aby publiczność ruszyła głową, podjęła wysiłek i pracę wykraczającą poza własne reakcje. W tym sensie zaczyna ona słycać rzeczywistość społeczną na potrzeby masowej publiczności. Stąd upraszcza realny świat i fałszywie tłumaczy jego problemy” (tamże; 24-25).

Powyższa opinia pokazuje, że badacze kultury dość krytycznie oceniają kulturę masową. W. Jakubowski (2001) wyróżnia trzy stanowiska wobec kultury masowej, które pojawiły się na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat.

1. Stanowisko „akademickie”. Cechowało je przekonanie o niższości i wulgarności kultury masowej oraz o konieczności walki z nią poprzez przeciwstawianie wartości kultury wysokiej.

2. Stanowisko „awangardowe”, zgodnie z którym kulturę masową trzeba po prostu zignorować i odrzucić.

3. Stanowisko liberalne. Jego zwolennicy uznali za oczywiste i nieodwracalne istnienie kultury masowej. Jednocześnie oceniali ją jako miłą i bezwartościową. W tej sytuacji postulowali nasycenie kultury masowej wartościami kultury wyższej i uczynienie z niej instrumentu masowej edukacji.

Kultura popularna, czyli masowa

W sytuacji, gdy społeczeństwo z bezkrytycznej, homogenicznej „masy” przekształciło się w zróżnicowaną, świadomą swych potrzeb publiczność – tradycyjne koncepcje kultury masowej uległy dezaktualizacji i przestały być użyteczne do opisu współczesnej rzeczywistości. Na określenie jej nowego oblicza coraz częściej zaczęto używać łacińskiego słowa *popularis*. Termin ten posiada kilka znaczeń; najczęściej rozumiany jest jako ‘coś rozpowszechnionego, dostępnego dla każdego, uznanego przez ogół’. Popularny to przekraczający klasowe czy kompetencyjne bariery.

„Kultura popularna to nie tyle kultura przedmiotów artystycznych i obrazów, ile zespół czynności kulturowych, dzięki którym sztuka przenika do obyczaju i warunków codziennego życia” (J. Fiske, 1996; 175).

Natomiast Waldemar Kuligowski (2002), powołując się na poglądy Herberta J. Gansa, definiuje kulturę popularną w kategorii „kultur smaku”; traktując ją jako przejaw wolności wyboru dla każdego, jako manifestację kulturową różnorodnych grup społecznych. „Kultura popularna dzisiaj nie jest zatem po prostu przykładem eksploatacji i technicznej reprodukcji, ale spełnia potrzeby i pragnienia zgodne ze szczególnym, wszelako jednak autentycznym gustem. Wszyscy mamy dziś autonomię w wyborze, które z kulturowych reprezentacji uznać za własne. A poza tym – bycie miłośnikiem którejś z form pop-kulturowych wcale nie zamyka przed nami drogi do rozmaitych nisz, w których skrywa się obecnie sztuka wysoka, zazdrośnie odwołująca się do »aury«... własnej wyższości właśnie” (W. J. Burszta, 2002). Potęga kultury popularnej tkwi właśnie w różnorodności, dzięki której każdy może znaleźć w niej swoje miejsce.

Charakterystyki współczesnej kultury popularnej dokonał M. Gałuszka (1996; 21), wskazując kilka jej właściwości.

1. Kultura popularna jest faktem społecznym wchodzącym w różne sfery życia codziennego ludzi, często wypełniającym im w całości wolny czas, przez co ma istotne znaczenie dla rytmu codziennego życia.

2. Kultura popularna jest rozrywką i przyjemnością; takie są wobec niej oczekiwania odbiorców.

3. Kultura popularna, mimo swej różnorodności, zdominowana jest wartościami i przeżyciami konsumpcyjno-hedonistycznymi.

Dziś termin *kultura masowa*, określający produkty wytwarzane dla mas i przez masy konsumowane, stracił aktualność. Stało się tak za sprawą trzeciej fali przemian cywilizacyjnych, dokładnie opisanych przez światowej sławy futurologów A. i H. Tofflerów (1996). Twierdzą oni, że wraz z tym, jak homogeniczne społeczeństwa drugiej (przemysłowej) fali zastępowane są przez heterogeniczną cywilizację trzeciej fali, radykalnie przemianie ulega cała struktura społeczna, a masowość staje się znakiem przeszłości.

Trzecia fala przemian jest wynikiem rewolucji informatycznej i mikroelektronicznej. Powstanie i upowszechnienie nowych środków przekazu informacji doprowadziło do zjawiska, zwanego przez A. Tofflera *odmasowieniem środków przekazu* (1986). W dobie telewizji kablowej i satelitarnej, magnetowidu, odtwarzacza DVD czy komputera z dostępem do Internetu ludzie korzystają z mediów w coraz bardziej zindywidualizowany sposób. Z tego powodu pojęcie *masowy odbiorca*, określające zbiór osób jednocześnie odbierających te same treści, jest coraz częściej nieaktualne. Rosnąca w zawrotnym tempie mnogość przekazów i kanałów powoduje fragmentaryzację audytorium i inny styl odbioru mediów. Maciej Mrozowski (2001) zauważa, że przy względnie stałej ilości czasu poświęconego mediom rośnie liczba przekazów gromadzących audytorium tak znikome, że nie można ich w ogóle ustalić.

Opisane wyżej zjawiska prowadzą do odmasowienia społeczeństwa. Zamiast mas konsumujących w tym samym czasie takie same przekazy, powstają małe grupy, które indywidualnie tworzą i wymieniają między sobą idee, wyobrażenia, poglądy.

4. Kultura popularna jest źródłem inspiracji i identyfikacji, kreuje styl życia, modę, wpływa na sposoby widzenia świata i formułowania aspiracji młodzieży.

5. Kultura popularna nastawiona jest komercyjnie, jej twórcy kierują się w działaniu ekonomiczną kategorią zysku.

6. Kultura popularna oparta jest głównie na konwencjach, dzięki temu jest łatwa w odbiorze, powtarza bowiem sprawdzone formy.

Już choćby z uwagi na rozległość i znaczenie tego zjawiska powinno ono budzić żywe zainteresowanie środowisk pedagogicznych. Wymienione postulaty powinny znaleźć miejsce w akademickim kształceniu pedagogów. Obecnie kulturze popularnej zarzuca się, podobnie jak wcześniej zarzucano kulturze masowej, pogoń za łatwą, niższością artystyczną, bezwartościowością estetyczną, wulgarność i miałość.

Zdaniem Zbigniewa Melosika (1995b; 202), taki sposób myślenia o kulturze popularnej to jeden z wielkich błędów pedagogiki. Kanonizowanie formalnej edukacji i umieszczanie popularnych form kultury młodzieżowej poza akceptowaną rzeczywistością edukacyjną prowadzi nieuchronnie do konfliktu między wychowującymi a wychowywanymi, między nauczycielami a uczniami. Większość pedagogów uważa za swój obowiązek ochronę młodych ludzi przed negatywnymi wpływami nowych me-

dów przez zniechęcanie do kultury popularnej i zachęcanie do korzystania z kultury wysokiej. „Pedagog (...) stara się wnieść w świadomość młodzieży, często przez strach i przymus, to co moralne, właściwe, estetyczne, wartościowe. Zakłada się, iż »przedmiot« działania pedagogicznego – młody człowiek – ma jakieś »rzeczywiste« i »prawdziwe« cele życiowe, których jest nieświadomy lub których nie potrafi urzeczywistnić. W konsekwencji odpowiedzialność za ich realizację spada na pedagoga, który żąda w zamian posłuszeństwa i szacunku” (tamże). Działania takie są zupełnie nieefektywne i prowadzą najczęściej do odrzucenia przez młodych ludzi oferty pedagogicznej.

Zaakceptowanie przez pedagogów kultury popularnej i wprowadzenie jej elementów do formalnej edukacji być może pozwoliłoby zbudować pomost łączący coraz bardziej odległe światy młodzieży i dorosłych. Aby to było możliwe, zmienić się muszą sami pedagodzy.

Wydaje się, że obecnie widoczne są dwa typy podejścia pedagogów do kultury popularnej. Pierwszy typ polega na niedostrzeganiu, ignorowaniu jej oferty. Pedagodzy prezentujący takie stanowisko nie interesują się kulturą popularną, nie odczuwają potrzeby, żeby się z nią zapoznać ani włączyć jej do praktyki wychowawczej. Zachowują się tak, jakby nie wiedzieli o istnieniu Internetu, gier komputerowych, programu „Bar”, czasopisma „Bravo”. Funkcjonują w błogiej nieświadomości i poprzez to ich oddziaływania wychowawcze mają taki sam charakter jak kilkadziesiąt lat temu. Niepowodzenia w pracy wychowawczej tłumaczą najczęściej „zepsuciem” młodzieży. Druga grupa pedagogów to osoby, które znają (często pobieżnie) ofertę kultury popularnej i zajmują wobec niej mocno krytyczne stanowisko. Większość z nich uważa za swój obowiązek ochronę młodych ludzi przed negatywnymi wpływami takiej oferty, przez zniechęcanie do kultury popularnej i zachęcanie do korzystania z kultury wysokiej.

Obie przedstawione postawy są nieskuteczne. Ich efektem jest pozostawienie młodych ludzi zupełnie samych w nabywaniu umiejętności korzystania z kultury popularnej. Sytuację tę tak charakteryzuje Lech Witkowski (2000; 184): „Kolonizacja umysłów przez spektakularny wpływ wyrafinowanych technik, wymieniających samodzielne myślenie na bierną konsumpcję wizualną, prowadzi do »nowego analfabetyzmu« mierzonego elementarną wręcz niezdolnością jednostek do krytycznego odnoszenia się do obrazów, tekstów i treści doświadczenia społecznego”.

Zdaniem Z. Melosika (1995b), odrzucenie kultury popularnej to jeden z wielkich błędów pedagogiki. Propozycję zmian wskazują współcześni badacze kultury. Proponują oni podjęcie działań, które Neil Postman nazywa „demistyfikacją (demitologizacją) mediów”, Stanley Aronowitz „dekonstrukcją kultury masowej” (za: L. Witkowski, 2000), a Umberto Eco „semiologiczną partyzantką”. Istotą tych działań byłaby krytyczna analiza i interpretacja tekstów medialnych, a także uświadamianie społeczeństwu mechanizmów funkcjonowania mediów.

Nowe możliwości pedagogicznych działań otwierają poglądy Stuarta Halla i innych przedstawicieli brytyjskiej teorii krytycznej, wskazujące, że publiczności mediów nie

stanowią pasywni konsumenci kultury masowej, ale aktywne jednostki różnie odbierające i interpretujące przekazy medialne. Skoro media nie są obszarem jednoznacznej dominacji kulturowej, bezwzględnie narzucającej znaczenia, skoro ich rola polega na prezentowaniu otwartych i polisemicznych tekstów, zawierających różne sensory, to dzięki własnej twórczej aktywności, dzięki indywidualnemu doświadczeniu, odbiorcy mogą odczytywać je w różny sposób, nie zawsze tak, jak chcieliby nadawcy. Media są więc nie tyle nośnikiem określonych znaczeń, co raczej prowokacją do ich tworzenia. „Kultura popularna ma charakter intertekstualny; stanowi niestabilny i nie ustalony, dynamiczny układ znaczeń. Jej teksty (...) nigdy nie są jednoznaczne i ostateczne; są natomiast pełne »luk«, »nieadekwatności« i sprzeczności. Nabierają znaczenia dopiero w określonym kontekście przestrzennym i czasowym; w trakcie określonego sposobu »czytania«” (za: Z. Melosik, 1995a; 203).

Także zdaniem U. Eco (1996; 165), możliwość, a w zasadzie konieczność interpretacji przekazu, jego otwartość i polisemiczność dają szansę, aby przeciwstawić się totalitarnej propagandzie mass mediów. „Na ogół politycy, wychowawcy, badacze komunikacji uważają, że aby kontrolować władzę mediów, trzeba kontrolować dwa elementy łańcucha komunikacji: Źródło i Kanał. W taki oto sposób sądzi się, że kontroluje się przekaz: kontroluje się natomiast przekaz jako pustą formę, którą dopiero każdy Adresat wypełni znaczeniami podpowiedzianymi mu przez jego własną sytuację antropologiczną, własny model kultury”. Działania pozwalające przeciwstawić się medialnej propagandzie nazywa Eco „partyzantką semiologiczną”. Polegać one powinny na przeanalizowaniu i przedyskutowaniu docierających do odbiorców przekazów. Efektem takich działań mogłaby być zmiana (odwrócenie) znaczeń przypisywanych przekazom przez nadawcę oraz uświadomienie odbiorcom istnienia różnych interpretacji danego przekazu. Postulowana zaś przez N. Postmana (2002) „demistyfikacja mediów” powinna być prowadzona przez szkołę – jedyny masowy środek komunikacji, mogący stawić czoła potędze systemu medialnego. Jej działania należy skoncentrować na kształtowaniu u uczniów umiejętności interpretowania symboli kultury i dystansowania się od form informacji.

Aby jednak opisane działania były możliwe, zmienić musi się tradycyjne podejście pedagogów do mediów. Istotę tych przemian bardzo celnie ujęła Anna Zeidler-Janiszewska, pisząc: „uznanie kultury popularnej za pełnoprawny, niezwykle dziś ważny obszar zabiegów pedagogicznych wymaga istotnych przemian w systemie wartości i kompetencji pedagogów zorientowanych dotąd głównie na reprodukcję kulturowego kanonu. Wymaga też umiejętności analitycznych, wrażliwości połączonej z gotowością włączania tego, co odmienne, a często traktowane marginalnie czy gorsze, w obręb aktywności edukacyjnej, a z drugiej strony – krytycznego dystansu wyzwalającego talenty demaskatorskie” (1995; 14). Te nowe kompetencje pedagogiczne to między innymi umiejętność nawiązywania partnerskich stosunków z uczniem, potrzeba zdobywania wiedzy na temat tego, czym interesuje się młodzież. Wynika stąd dla nauczyciela obowiązek lektury czasopism młodzieżowych, oglądanie teledysków nadawanych przez MTV oraz popularnych programów, filmów i se-

riali; nauczyciel powinien również orientować się w ofercie gier komputerowych oraz korzystać z Internetu. Tylko wtedy bowiem będzie w stanie nauczyć się od uczniów ich rozumienia świata, ich sposobu doświadczania kultury popularnej i wykorzystać tę wiedzę przy krytycznej analizie i interpretacji tekstów medialnych. Partnerski model kontaktów nauczyciel – uczeń pozwala rozmawiać o mediach bez próby narzucenia swoich racji, bez moralizowania i kaznodziejstwa; pozwala uświadamiać istnienie różnych interpretacji komunikatów medialnych.

Kultura popularna może stać się istotnym etapem na drodze do uczestniczenia w kulturze wysokiej, pod warunkiem jednak, że szkoła nie zrazi do niej młodych ludzi. Zdaniem Wiesława Godzica, zmianie ulec musi model stosunku nauczyciel – uczeń. „Nie ulega wątpliwości, że dyskusja o obrazie świata kreowanego przez media wymaga, żeby nauczyciel wszedł w rolę przewodnika i partnera, rezygnując z tradycyjnej roli wyroczni i bezwzględnego eksperta. Bez nawiązania takiego stosunku nie sposób prowadzić w sposób właściwy edukacji w zakresie współczesnych mediów” (2000; 21). Coraz więcej osób jest zdania, że nauczyć rozumienia mediów można tylko wtedy, gdy działa się razem z mediami, a nie przeciw nim. Propozycję takiego współdziałania zgłosił amerykański socjolog kultury D. Kellner, wzywając do stworzenia krytycznej pedagogiki mediów, której punktem wyjścia byłaby alfabetyzacja medialna, pozwalająca na dekodowanie tekstów medialnych, jak również na dekonstrukcję występujących w mediach reprezentacji i dyskursów (za: A. Gromkowska, 2002).

Wśród wielu tekstów kultury popularnej, dostarczających symboli niezbędnych do kształtowania tożsamości, istotną rolę odgrywają czasopisma dla dzieci i młodzieży. Stanowią one obszerną część współczesnego rynku prasowego. Kilkadziesiąt miesięczników i tygodników ukazujących się każdego roku dostarcza młodym ludziom rozrywkę i informację, wywiera swoisty wpływ na ich orientacje intelektualne i wrażliwość, wyznacza sposoby realizowania ról społecznych, kształtuje aspiracje życiowe, udziela wskazówek mówiących jak żyć. Bardzo bogaty i różnorodny rynek prasy dziecięcej i młodzieżowej jest jednocześnie dość niestabilny. Każdego roku przynajmniej kilka tytułów zostaje zawieszonych lub zlikwidowanych.

Wzory zachowań i wartości upowszechniane przez czasopisma dla dzieci i młodzieży coraz częściej stają się przedmiotem publicznej debaty¹, w której dominują głosy krytykujące zarówno ofertę, jak i poziom pism adresowanych do tej grupy odbiorców.

¹ W ostatnich latach badania nad czasopismami dla dzieci i młodzieży prowadzili m.in.: A. Łobos, *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Katowice 2003; J. Lizak, *Język czasopism dla dzieci. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 1999; J. Szocki, *Prasa dla dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1996, nr 3-4; W. Kajtoch, *Odlotowe bez dwóch zdań!*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1999, nr 3-4; tenże, *Fan i idol w Bravo – o pewnych wzorach zachowań*, w: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 2000; tenże, *Kogo wychowują czasopisma dla miłośników gier komputerowych*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1998, nr 1-2; J. Kołodziej, *Dobro, zło i inne wartości w czasopismach młodzieżowych*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 1-2; P. Płaneta, *Świat przedstawiony w czasopismach młodzieżowych*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 1-2.

Krytyka ta dość często dotyczy czasopism dla dziewcząt², będących nośnikiem pewnej ideologii, która zajmuje się kształtowaniem kobiecości nastolatek. Mówią one nastolatkom, co muszą zrobić, aby osiągnąć poczucie spełnionej kobiecości, jaki przedmiot kupić, jak spędzać wolny czas, do czego dążyć, a czego unikać (J. Storey, 2003).

Wyniki badań własnych

W przeprowadzonych w maju 2004 r. sondażowych badaniach ankietowych próbowałam ustalić, czy i w jakim stopniu nauczyciele znają ofertę prasową skierowaną do dzieci i młodzieży i jakie opinie na jej temat formułują. Respondentami było 100 nauczycieli³ – słuchaczy dwóch kierunków studiów podyplomowych (filologia polska i bibliotekoznawstwo) prowadzonych w Akademii Świętokrzyskiej.

Poziom znajomości przez nauczycieli rynku prasy dziecięcej i młodzieżowej próbowałam określić, prosząc respondentów o wymienienie wszystkich aktualnie ukazujących się czasopism. Badani wymienili w sumie 73 tytuły, z czego pewną część stanowiły gazety i czasopisma skierowane głównie do dorosłego odbiorcy, choć zapewne czytane również przez młodzież – np. „Życie Warszawy”, „Niedziela”, „Przewodnik Katolicki”, „Pani Domu”, „Przyjaciółka”, „Viva”, „Świat Seriali”, „Naj”, „Guliwer”. Trudno również uznać za czasopisma stricte młodzieżowe „Forum Ekologiczne”, „Mówią Wieki”, „Elektronik”, „Wiedza i Życie”, „Poznaj swój kraj”.

Spośród czasopism rzeczywiście adresowanych do dzieci i młodzieży uczestniczący w ankiecie najczęściej wskazywali następujące:

„Victor Gimnazjalista”	– 38 wskazań
„Dziewczyna”	– 34 wskazań
„Świerszczyk”	– 30 wskazań
„Bravo Girl”	– 26 wskazań

² Badacze prasy dostrzegają wyraźną przewagę czytelników płci żeńskiej w przypadku czasopism dla młodzieży. W 1996 r. co druga badana nastolatka w wieku 14-19 lat sięgała po któryś z magazynów dla dziewcząt, a blisko 2/5 z nich (wobec 1/4 chłopców) oddawało się lekturze magazynów uniwersalnych młodzieżowo-rockowych („Bravo”, „Popcorn”). W sumie blisko 2/3 nastolatek pozostawało pod wpływem czasopism młodzieżowych. Poza tym w tej grupie wiekowej dużą popularnością cieszą się również bardziej „dorosłe” miesięczniki, jak „Claudia”, „Elle”, „Twój Styl” oraz tygodniki „Tina”, „Naj” (R. Filas, 1997).

³ Wszyscy respondenci są nauczycielami, posiadającymi wykształcenie wyższe magisterskie. Większość z nich studia magisterskie ukończyła w latach 2000-2003 (60 osób) lub w latach 90. XX w. (24 osoby), 12 osób studiowało w latach 80., a 4 osoby w latach 70. Prawie wszyscy badani ukończyli studia humanistyczne; najwięcej osób pedagogikę (36) i historię (30). Poza tym 14 respondentów to rusycyści, 12 – poloniści, 2 osoby są teologami. Tylko 6 osób ma wykształcenie techniczne. Wśród badanych osób 58 zatrudnionych jest w szkole podstawowej, 26 w gimnazjum, 14 w szkole ponadgimnazjalnej, a 2 osoby w domu dziecka. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, wyróżnić można dwie dominujące wśród respondentów grupy. Jedną stanowią mieszkańcy wsi (32 osoby), a drugą mieszkańcy dużego miasta liczącego ponad 200 tysięcy mieszkańców (30 osób). Pozostali to mieszkańcy małych i średnich miast.

„Bravo”	– 22 wskazań
„Victor Junior”	– 18 wskazań
„Miś”	– 18 wskazań
„Filipinka”	– 16 wskazań
„Płomyczek”	– 15 wskazań
„Popcorn”	– 13 wskazań
„Płomyk”	– 12 wskazań

Warto zwrócić uwagę, że aż 12 respondentów wskazało nieistniejące od kilku lat czasopismo „Płomyk”, które znalazło się wśród najbardziej znanych przez nauczycieli tytułów. Respondenci wymienili też nieukazujący się od dawna „Świat Młodych” (2 osoby), „Ciuchcię” (3 osoby), „Pentliczek” (3 osoby). Z kolei niektóre popularne i chętnie czytane przez młodych ludzi czasopisma nie są znane nauczycielom. Dotyczy to takich tytułów, jak: „Twist”, „Barbie”, „Witch”, „Kumpel”, „13. Magazyn Szczęśliwej Nastolatki”, „Nowa Miss”, „Machina”, „Kaczor Donald”.

Badani nauczyciele poproszeni zostali również o wskazanie tytułów czasopism, które uważają za szczególnie wartościowe i godne polecenia uczniom. Co trzeci respondent (32 osoby) nie wskazał żadnego czasopisma, pozostali wymieniali zwykle kilka tytułów. Najczęściej były to:

1. „Victor Gimnazjalista”	– 30 wskazań
2. „Cogito”	– 18 wskazań
3. „Komputer Świat”	– 14 wskazań
4. „Victor Junior”	– 12 wskazań
5. „Świerszczyk”	– 9 wskazań
6. Czasopisma katolickie	– 8 wskazań
7. „Płomyczek”	– 7 wskazań

Poza tym respondenci dość często za godne polecenia uznawali gazety i czasopisma wydawane głównie z myślą o dorosłych odbiorcach, jak np. „Polityka”, „Wprost”, „Gazeta Wyborcza”, „Focus”, „Mówią Wieki”. Bardzo wysoka ocena przez nauczycieli wartości czasopism „Victor Gimnazjalista” i „Cogito” wynika prawdopodobnie z ich „proszkolnego” charakteru. W obu poruszane są bowiem tematy związane ze szkołą; zamieszczane są testy sprawdzające wiedzę z różnych przedmiotów, teksty służące powtarzaniu materiału szkolnego, opracowania lektur szkolnych (i same lektury), materiały pomagające przygotować się do lekcji. Chociaż ich jakość merytoryczna nie jest wysoka, to jednak zyskują uznanie w oczach nauczycieli.

Interesująco przedstawia się analiza wypowiedzi nauczycieli na temat czasopism najchętniej czytanych przez uczniów. Jedna trzecia respondentów nie zna wyborów czytelniczych swoich podopiecznych i nie potrafi wskazać żadnego tytułu czasopisma. Pozostali wymieniali zwykle kilka czasopism, spośród których najbardziej popularnymi okazały się następujące tytuły:

1. „Dziewczyna”	– 21 wskazań
2. „Victor Gimnazjalista”	– 18 wskazań
3. „Cogito”	– 14 wskazań

- | | |
|------------------|--------------|
| 4. „Bravo Girl” | – 15 wskazań |
| 5. „Bravo” | – 13 wskazań |
| 6. „Świerszczyk” | – 11 wskazań |
| 7. „Filipinka” | – 6 wskazań |

Warto porównać te opinie nauczycieli z danymi na temat czytelnictwa prasy zgromadzonymi przez Związek Kontroli Dystrybucji Prasy. Na podstawie informacji o liczbie egzemplarzy sprzedanych w 2002 r. za najbardziej popularne tytuły prasy dziecięcej i młodzieżowej uznać można:

- | | |
|---|-----------|
| 1. „Bravo” | – 301 353 |
| 2. „Bravo Girl” | – 206 177 |
| 3. „Twist” | – 154 276 |
| 4. „Dziewczyna” | – 138 977 |
| 5. „Jestem” | – 123 898 |
| 6. „Popcorn” | – 115 403 |
| 7. „Bravo Sport” | – 98 839 |
| 8. „Filipinka” | – 93 583 |
| 9. „13. Magazyn Szczęśliwej Nastolatki” | – 72 324 |
| 10. „Victor Gimnazjalista” | – 64 685 |
| 11. „Cogito” | – 50 934 |

Z przedstawionych danych wynika, że popularność poszczególnych tytułów prasowych, mierzona liczbą sprzedanych egzemplarzy, nie pokrywa się z opiniami respondentów. Dziwi zwłaszcza fakt, że respondenci ani razu nie wskazali niektórych bardzo popularnych wśród dzieci i młodzieży tytułów prasowych: „Twist”, „Jestem”, „Bravo Sport”, „13. Magazyn Szczęśliwej Nastolatki”, „Kaczor Donald”, „Barbie”, „Witch”, „Machina”.

Trudno oczywiście jednoznacznie stwierdzić, czy rozbieżności w ocenie popularności różnych tytułów prasowych wynikają z niezajomości gustów czytelniczych uczniów czy może rzeczywiście podopieczni badanych nauczycieli czytają nieco inną prasę niż przeciętny polski nastolatek.

W kolejnym pytaniu ankiety badani mogli wyrazić swoją opinię na temat oferty prasowej skierowanej do dzieci i młodzieży. Odpowiedzi były klasyfikowane ze względu na to, jak nauczyciele oceniają rolę współczesnych czasopism w rozwoju i wychowaniu młodego pokolenia. Na 100 odpowiadających nauczycieli aż 59 osób pozytywnie oceniło zarówno samą ofertę prasową dla najmłodszych odbiorców, jak też wywierany przez nią wpływ. Tylko 10 udzieliło odpowiedzi, które miały charakter ambiwalentny, tzn. wskazywały zarówno na pozytywne, jak i negatywne aspekty czasopism dla dzieci i młodzieży. Natomiast co dziewiąty wyraził jednoznacznie negatywną opinię zarówno o samej prasie młodzieżowej, jak i o efektach jej oddziaływania. Aż 20 badanych nauczycieli nie miało zdania na ten temat i otwarcie się do tego przyznało („nie mam zdania, bo nie czytam”).

W wypowiedziach nauczycieli, którzy wyrazili pozytywną opinię o czasopiśmie dla dzieci i młodzieży, podkreślano zwłaszcza: szeroką ofertę, w której każdy może znaleźć coś dla siebie (34 razy); wysoki poziom merytoryczny, poznawczy i edytorski czasopism (16); rozwijanie zainteresowań dzieci i młodzieży (10); poszerzanie horyzontów (8); uzupełnianie wiedzy zdobytej w szkole (6); wskazywanie pozytywnych wzorów postępowania (8); wdrażanie do czytania (5).

Wśród wypowiedzi 10 nauczycieli, których opinia o prasie dla dzieci i młodzieży ma charakter ambiwalentny, dominują stwierdzenia, że czasopisma są różne: ciekawe i nie (6 razy), że bywają ciekawe (2), że niewiele jest tytułów godnych polecenia (8).

Natomiast nauczyciele, którzy ocenili prasę dla najmłodszych jednoznacznie negatywnie, wyrażali następujące opinie: czasopisma są płytkie, powierzchowne i ograniczone (9 razy); oferują prostą rozrywkę (6); są „kalką” czasopism zachodnich (3); manipulują czytelnikiem i jego emocjami (5); negatywnie oddziałują na rozwój młodego pokolenia (7); utrwalają schematy myślowe (5); są ubogie w treści (2); zubożają rozwój (3); są puste (2); nie przekazują żadnych wartości (1). Jak więc widać, argumentacja negatywna jest zdecydowanie najbogatsza i najbardziej różnorodna. Najmniej argumentów natomiast potrafili podać respondenci formułujący opinie ambiwalentne na temat prasy dla najmłodszych.

Nauczyciele uważają, że czasopisma powinny poświęcać więcej uwagi sztuce, przyrodzie i edukacji, dzięki czemu dzieci mogłyby zdobyć wiedzę i wykorzystać ją w wielu sytuacjach życiowych. Zwracano uwagę na brak czasopism kształtujących młodych ludzi na jednostki myślące, umiejące odróżnić, co jest wartościowe, a co nie. Widać tu wyraźnie tęsknotę nauczycieli za dawnym, tradycyjnym, uporządkowanym światem, w którym możliwa była edukacja polegająca na transmisji i dziedziczeniu stabilnej hierarchii wartości. Poza tym wydaje się, że w bardzo bogatej ofercie prasowej można znaleźć również ambitne tytuły, których lektura zapewne poszerzy horyzonty („Focus”, „National Geographic”) młodych ludzi. Problem polega na tym, że młodzi ludzie znacznie chętniej sięgają po „Popcorn”, „Bravo” czy „13. Magazyn Szczęśliwej Nastolatki”. Komercyjny rynek prasy młodzieżowej dostarcza młodym ludziom ofertę, której oczekują i na którą są w stanie wydać swoje kieszonkowe. Zamiast więc obarczać prasę winą za ubóstwo intelektualne, warto raczej zastanowić się dlaczego właśnie taka oferta najlepiej trafia w gust młodego pokolenia. Wydaje się, że w dużej mierze dzieje się tak dlatego, że dzieci i młodzież oczekują pomocy w rozwiązywaniu problemów życiowych; szkoła zaś ogranicza swą rolę do działalności edukacyjnej, do przekazywania teoretycznej wiedzy o świecie. Popularne czasopisma dziecięce i młodzieżowe przynoszą informacje o tym co tak naprawdę interesuje, martwi i cieszy młodych ludzi. Można tu znaleźć porady dotyczące mody, muzyki, kontaktów towarzyskich, życia uczuciowego i seksualnego. Szkoła i nauczyciele zwykle w tych kwestiach nie podejmują z młodymi ludźmi dialogu.

Uogólnienia

W świetle przedstawionych wyżej problemów widać wyraźnie, że jednym z najważniejszych i najpilniejszych zadań współczesnej szkoły jest kształtowanie nowego rodzaju kompetencji kulturowych, a to wymaga całościowej zmiany edukacji szkolnej. Najważniejsze zadania szkoły w tym zakresie można – w największym skrócie – określić następująco:

1. Krytyczne (z namysłem) przyglądanie się wszystkim aspektom kultury popularnej z partnerskim udziałem uczniów.
2. Uważliwienie uczniów na niebezpieczeństwa związane z uczestnictwem w rzeczywistości medialnej i na stosowane w tej rzeczywistości techniki manipulacyjne.
3. Uczenie rozpoznawania fikcji i manipulacji, której jesteśmy poddawani za pośrednictwem mediów.
4. Uświadamianie istnienia mechanizmów rynkowych sterujących kulturą popularną.
5. Włączenie kultury popularnej do programu szkolnego.

Literatura

- Burszta W. J., 2002, *Kultura popularna jako wspólnota uczuciowa*, w: *Kultura popularna*, red. W. Godzic, Rabid, Kraków
- Dobrołowicz J., 2003, *Postawy studentów kierunku pedagogiki wobec Internetu*, w: *Modernizowanie pedeutologii akademickiej*, red. K. Duraj-Nowakowa, KTN, Kielce
- Eco U., 1996, *Semiologia życia codziennego*, Warszawa
- Filas R., 1997, *Kto w Polsce czyta prasę, jaką i czego w niej szuka*, „Zeszyty Prasoznawcze” nr 3-4
- Fiske J., 1996, *Postmodernizm i telewizja*, w: *Pejzaże audiowizualne. Telewizja, wideo, komputer*, red. A. Gwóźdź, „Universitas”, Kraków
- Gałużka M., 1996, *Między przyjemnością a rytuałem. Serial telewizyjny w kulturze popularnej*, Akademia Medyczna, Łódź
- Godzic W., 2000, *Stan edukacji medialnej w Polsce – prezentacja raportu „Edukacja medialna”*, w: *Edukacja medialna. Potrzeba i wyzwanie przyszłości. Materiały z konferencji naukowej, Warszawa, 18 października 2000 roku*, Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Warszawa
- Gromkowska A., 2002, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, „Wolumin”, Poznań
- Hall S., 1987, *Kodowanie i dekodowanie*, „Przekazy i Opinie” nr 1/2
- Jakubowski W., 2001, *Edukacja i kultura popularna*, „Impuls”, Kraków
- Jakubowski W., Zierkiewicz E. (red.), 2002, *Edukacyjne konteksty kultury popularnej*, „Impuls”, Kraków
- Jawłowska A., 2001, *Tożsamość na sprzedaż*, w: *Wokół problemów tożsamości*, red. A. Jawłowska, LTW, Warszawa
- Kuligowski W., 2002, *Popkultura jako źródło tożsamości*, w: *Kultura popularna*, red. W. Godzic, Rabid, Kraków
- Melosik Z., 1995a, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, „Edytor”, Poznań
- Melosik Z., 1995b, *Madonna – postmodernistyczna (anty)bohaterka (wstęp do pedagogiki kultury popularnej)*, w: *Różnica, tożsamość, edukacja*, red. T. Szkudlarek, „Impuls”, Kraków

- Melosik Z., 1996, *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, „Edytor”, Poznań-Toruń
- Mrozowski M., 2001, *Media masowe: władza, rozrywka i biznes*, Aspra-Jr, Warszawa
- Postman N., 2002, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, „Muza”, Warszawa
- Sadownik A., 2004, *Shrek jako nauczyciel? O edukacji w dobie postmodernistycznej kultury wizualnej*, „Kultura Popularna” nr 1
- Storey J., 2003, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, Wyd. UJ, Kraków
- Strinati D., 1998, *Wprowadzenie do kultury popularnej*, Zysk i S-ka, Poznań
- Szkudlarek T., 1999, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, „Impuls”, Kraków
- Toffler A., 1986, *Trzecia fala*, PIW, Warszawa
- Toffler A. i H., 1996, *Budowa nowej cywilizacji. Poltyka trzeciej fali*, Zysk i S-ka, Poznań
- Witkowski L., 2000, *Edukacja i humanistyka: nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa
- www.zdkp.pl
- Zeidler-Janiszewska A., 1995, *Szanse pedagogiki w ponowoczesnym świecie*, w: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, red. Z. Melosik, „Edytor”, Poznań