



OIR

**Open innovative resources
for distance learning**



Erasmus+
Zmienia życie, otwiera umysły

PROGRAM PODCASTU

Temat: Edukacja przez sztukę popularną

Autor: dr Alicja Lisiecka, UMCS



OIR

Open innovative resources
for distance learning



UMCS
UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE



Università
degli Studi di
Messina



Universidad de Oviedo



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Lublin 2022

SPIS TREŚCI

1. INFORMACJE O PODCAŚCIE	4
1.1. Analiza potrzeb	4
1.2. Cele podcastu	4
1.3. Adresaci podcastu	5
1.4. Treści poruszane w trakcie podcastu.....	5
1.5. Czas trwania podcastu	6
1.6. Polecana i cytowana literatura	6
2. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE.....	8
2.1. Karty pracy.....	8
2.2. Zestaw ćwiczeń	16
2.3. Zestaw zadań	20
2.4. Zestaw materiałów wizualnych/źródłowych	26
2.5. Dane dostępne do wersji online	36
2.6. Spis załączników	36
2.7. Adaptacja scenariusza do zdalnej formy nauczania	36

1. INFORMACJE O PODCAŚCIE

1.1. Analiza potrzeb

W literaturze pedagogicznej wciąż funkcjonuje przekonanie, że obszar sztuki popularnej stanowi przede wszystkim miejsce zabawy i rozrywki, co jest równoznaczne ze stwierdzeniem, iż „kultura popularna to miejsce ludycznych zachowań, przestrzeń, w której do poruszania się nie są potrzebne żadne kompetencje” (Jakubowski, 2017, s. 16). Sztuka popularna wciąż niesłusznie traktowana jest jako obszar „antywzorów estetycznych” kształtujący zły gust wychowanków i oddalający ich od „kultury wysokiej”, który należy zwalczać (Jakubowski, 2010, s. 35). Jest często ignorowana przez pedagogów, choć to właśnie ona znajduje się w centrum zainteresowania ludzi. Sztuka popularna nie musi być banalna zarówno pod względem treści, jak i estetycznej formy, a przystępność odbioru i popularność stanowią jej niezaprzeczalne atuty. Bogactwo poruszanych tematów umożliwia włączanie wybranych tekstów do procesu edukacji w celu jego uatrakcyjnienia oraz skuteczniejszego powiązania z obszarem codziennego doświadczenia uczniów. Podcast ma charakter wprowadzający w problematykę edukacji przez sztukę popularną.

1.2. Cele podcastu

Cel główny:

Wyposażenie słuchaczy w podstawową wiedzę o edukacyjnym potencjale sztuki popularnej.

Cele szczegółowe

Odbiorcy podcastu będą:

w zakresie wiedzy:

- znać edukacyjny potencjał sztuki popularnej;
- definiować pojęcie edukacji estetycznej;
- wskazywać na zakres edukacji przez sztukę;
- wymieniać rodzaje satysfakcji estetycznej.



w zakresie umiejętności:

- potrafili słuchać ze zrozumieniem;
- odróżniać zakresy oddziaływania sztuki popularnej;
- identyfikować przyczyny niechęci pedagogów do sztuki popularnej;
- umiejętnie współpracować z innymi;
- dokonywać świadomych i nieuprzedzonych wyborów środków wychowania;
- skutecznie argumentować swoje stanowisko.

w zakresie postaw:

- rozumieć pluralistyczny charakter współczesności;
- świadomi różnorodności wartości i potrzeb estetycznych.

1.3. Adresaci podcastu

Podcast oraz materiały dydaktyczne przeznaczone są dla wykładowców akademickich, nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych, studentów przygotowujących się do pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi oraz słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych. Pakiet służy zwiększeniu wiedzy słuchaczy na temat edukacji przez sztukę popularną; może być wykorzystywany podczas zajęć na różnych szczeblach edukacyjnych, ze wskazaniem na szkolnictwo ponadpodstawowe i wyższe.

1.4. Treści poruszane w trakcie podcastu

Edukacja przez sztukę popularną

1. Sztuka w edukacji
2. Założenia polskiej teorii wychowania estetycznego.
3. Sztuka wysoka i niska, elitarna i popularna.
4. Stosunek pedagogów do sztuki popularnej.
5. Edukacyjny potencjał sztuki popularnej.

1.5. Czas trwania podcastu

Podcast trwa 19 minut.

1.6. Polecana i cytowana literatura

Dziamski G. (2017), *Sztuka wysoka i niska*, „Dyskurs”, nr 23.

Gołaszewska M. (2001), *Estetyka współczesności*, Kraków.

Iwasiński Ł. (2015), *Konsumpcja kulturowa jako manifestacja statusu. Od determinizmu klasowego do wszytkożerności*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 64, nr 3.

Jakubowski W. (2001), *Edukacja i kultura popularna*, Kraków.

Jakubowski W. (2006), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków.

Jakubowski W. (2010), *Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych*, „Ars inter Culturas”, nr 1.

Jakubowski W. (2014), *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*, „Studia Edukacyjne”, nr 50.

Jakubowski W. (2017), *Pedagogika popkultury*, w: *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, (red.) W. Jakubowski, Kraków.

Jakubowski W. (2020), *Popkulturowe ilustracje utopii społecznych, czyli o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*, w: *Utopia a edukacja*, (red.) R. Włodarczyk, Wrocław.

Krajewski M., Zeidler-Janiszewska A. (2010), *Kilka uwag o kłopotach z wartościowaniem sztuki*, „Kultura Współczesna”, nr 4(66).

Kwiatkowska-Tybulewicz B. (2016), *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Warszawa.

Kwiatkowska-Tybulewicz B. (2020), *The Educational Turn in Contemporary Art and Critical Aesthetic Pedagogy: Rethinking the Theory of Aesthetic Education*, „Kultura i Edukacja” 4.

Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań.

Melosik Z. (2004), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa.



- Melosik Z. (2007a), *Ciało jako przedmiot studiów kulturowych*, w: *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, A. Gromkowska-Melosik (red.), Poznań-Leszno.
- Melosik Z. (2007b), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.
- Melosik Z. (2010), *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków.
- Melosik Z. (2016), *Post-subkultury i tożsamość młodzieży współczesnej: tyrania tymczasowości?*, „Studia Edukacyjne”, nr 39.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja - migotanie znaczeń*, Kraków.
- Pankowska K. (2007), *Teoria wychowania estetycznego w zmieniającej się rzeczywistości*, w: *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, K. Wilkoszewska (red.), Kraków.
- Pankowska K. (2013), *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa.
- Szlendak T. (2010), *Wielozmysłowa kultura iwentu*, „Kultura Współczesna”, nr 4(66).
- Wojnar I. (1978), *Theory of Aesthetic Education: A Polish Perspective*, „Journal of Aesthetic Education” 2.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa.
- Wojnar I. (2007), *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, w: *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, K. Wilkoszewska (red.), Kraków.



2. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

2.1. Karty pracy

KARTA PRACY NR 1

Wysłuchaj podcastu i udziel odpowiedzi na poniższe pytania. Możesz wypełniać arkusz podczas drugiego odsłuchu. Zadanie ma na celu rozwijanie uważności i utrwalenie wiedzy.

1. Autorem pojęcia „katharsis” jest:

- Pitagoras
- Plotyn
- Platon
- Arystoteles

2. Po raz pierwszy termin „wychowanie estetyczne” pojawił się pod koniec XVIII wieku w „Listach o estetycznym wychowaniu człowieka” autorstwa:

- Johna Ruskina
- Herberta Reada
- Johna Deweya
- Fryderyka Schillera

3. Autorem/autorką polskiej teorii wychowania estetycznego jest:

- Janina Morkowiczowa
- Stefan Szuman
- Irena Wojnar
- Stanisław Ossowski



4. W polskiej teorii wyodrębniono węższą i szerszą propozycję rozumienia wychowania estetycznego. Są to:

- Wychowanie do sztuki i wychowanie ze sztuką
- Wychowanie przez sztukę i wychowanie ku sztuce
- Wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę
- Wychowanie do sztuki i wychowanie dla sztuki

5. Przenikanie sztuk na zasadzie „odpadu kulturowego” oznacza:

- Tworzenie sztuki z materiałów przeznaczonych do recyklingu
- Rozwijanie sztuki marginesu przez uznanych artystów
- Przechwytywanie i przerabianie elementów sztuki elitarnej na potrzeby sztuki ludowej
- Nawiązywanie w sztuce wysokiej do sztuki niskiej

6. Według Davida Novitza i Johna Fiskego kultura popularna stanowi kulturę ludzi:

- Posiadających władzę
- Podporządkowanych
- Niezainteresowanych problemami dominacji
- Przeciwnych krytyce systemów społecznych

7. Dla pedagoga sztuka jest przede wszystkim:

- Celem wychowania
- Wartością autoteliczną
- Środkiem wychowania
- Przedmiotem refleksji pedagogicznej



8. Połącz pojęcie z jego definicją:



9. Obecność sztuki popularnej w edukacji nie sprzyja:

- Rozwianiu umiejętności twórczego i krytycznego myślenia
- Poszerzaniu świadomości współczesnego człowieka
- Systemowi udzielania jednej właściwej odpowiedzi
- Poznawaniu odmiennych kultur oraz otwieraniu się na różnorodne systemy znaczeń

10. Czy Twoim zdaniem utwór grupy Fisz Emade Tworzywo „Nie za miłe wiadomości” (2020) ma wartość edukacyjną?

- Tak
- Nie
- Trudno powiedzieć

ODPOWIEDZI

1. Autorem pojęcia „katharsis” jest:

- Arystoteles

2. Po raz pierwszy termin „wychowanie estetyczne” pojawił się pod koniec XVIII wieku w „Listach o estetycznym wychowaniu człowieka” autorstwa:

- Fryderyka Schillera

3. Autorem/autorką polskiej teorii wychowania estetycznego jest:

- Irena Wojnar

4. W polskiej teorii wyodrębniono węższą i szerszą propozycję rozumienia wychowania estetycznego. Są to:

- Wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę

5. Przenikanie sztuk na zasadzie „odpadu kulturowego” oznacza:

- Przechwytywanie i przerabianie elementów sztuki elitarnej na potrzeby sztuki ludowej

6. Według Davida Novitza i Johna Fiskego kultura popularna stanowi kulturę ludzi:

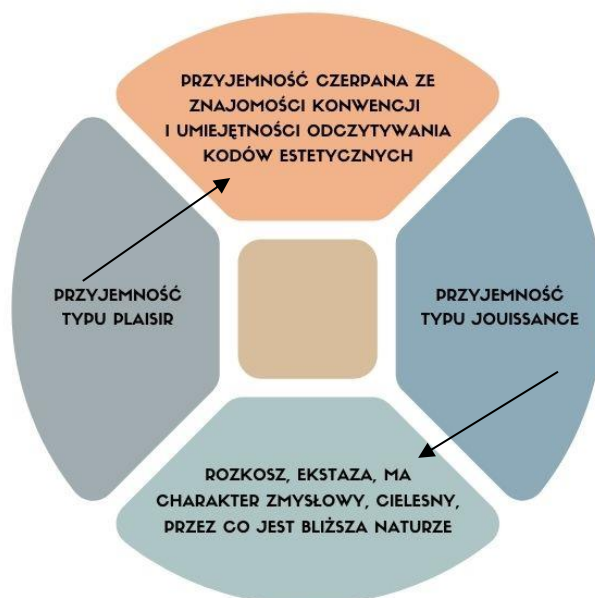
- Podporządkowanych

7. Dla pedagoga sztuka jest przede wszystkim:

- Środkiem wychowania



8. Połącz pojęcie z jego definicją:



9. Obecność sztuki popularnej w edukacji nie sprzyja:

- Systemowi udzielania jednej właściwej odpowiedzi

10. Czy Twoim zdaniem utwór grupy Fisz Emade Tworzywo „Nie za miłe wiadomości” (2020) ma wartość edukacyjną?

- Tak
- Nie
- Trudno powiedzieć



KARTA PRACY NR 2

Zapoznaj się z artykułem Bohdana Dziemidoka „Czy sens i znaczenie współczesnej sztuki popularnej sprowadza się do jej wartości rozrywkowych?” (*Estetyka i Krytyka* 2011, nr 1(20), s. 47-63) dostępnym pod linkiem zamieszczonym poniżej i odnieś się do następujących stwierdzeń:

Link do artykułu:

<https://academic-journals.eu/pl/download?path=%2Fuploads%2FZm9sZGVycHVibWVkaWEx%2Fdocuments%2F4-estetyka-i-krytyka-b.-dziemidok.pdf>

1. Terminem sztuki popularnej można określić te zjawiska kultury popularnej, które pretendują do miana artystycznych.

- Tak
- Nie

2. Sztuka popularna posiada wyłącznie walory rozrywkowe.

- Tak
- Nie

3. Sztuka popularna może pełnić m.in. funkcje poznawcze, moralno-obyczajowe oraz kompensacyjno-katartyczne.

- Tak
- Nie

4. Sferą, w której sztuka popularna ma największe możliwości poznawcze, jest świat niepowtarzalnych ludzkich osobowości i relacji między jednostkami.

- Tak
- Nie

5. Jednym z głównych aspektów oddziaływania sztuki popularnej jest zdolność kształtowania światopoglądu odbiorcy.

- Tak
- Nie

6. Wychowawcze oddziaływanie sztuki może być wyłącznie pozytywne.

- Tak
- Nie

7. Przez kataraktyczno-kompensacyjną funkcję sztuki w najogólniejszym ujęciu należy rozumieć takie oddziaływanie sztuki na odbiorcę, które pomaga mu zachowywać lub odzyskać równowagę psychiczną.

- Tak
- Nie

8. To samo dzieło sztuki popularnej oddziałuje w jednakowy sposób na różne osoby.

- Tak
- Nie

9. Sztuka może wzbudzać niepokojące uczucia i napięcia, pogłębiać poczucie braku i intensyfikować frustracje.

- Tak
- Nie

10. Stosunek zachodzący między dziełem sztuki a odbiorcą jest w każdym przypadku relacją indywidualną; zależną od charakteru dzieła oraz osobowości, wrażliwości, wiedzy a nawet nastroju danej osoby.

- Tak
- Nie



ODPOWIEDZI

1. Terminem sztuki popularnej można określić te zjawiska kultury popularnej, które pretendują do miana artystycznych.

Tak

2. Sztuka popularna posiada wyłącznie walory rozrywkowe.

Nie

3. Sztuka popularna może pełnić m.in. funkcje poznawcze, moralno-obyczajowe oraz kompensacyjno-katarktyczne.

Tak

4. Sferą, w której sztuka popularna ma największe możliwości poznawcze, jest świat niepowtarzalnych ludzkich osobowości i relacji między jednostkami.

Tak

5. Jednym z głównych aspektów oddziaływania sztuki popularnej jest zdolność kształtowania światopoglądu odbiorcy.

Tak

6. Wychowawcze oddziaływanie sztuki może być wyłącznie pozytywne.

Nie

7. Przez katarktyczno-kompensacyjną funkcję sztuki w najogólniejszym ujęciu należy rozumieć takie oddziaływanie sztuki na odbiorcę, które pomaga mu zachowywać lub odzyskać równowagę psychiczną.

Tak

8. To samo dzieło sztuki popularnej oddziałuje w jednakowy sposób na różne osoby.

Nie

9. Sztuka może wzbudzać niepokojące uczucia i napięcia, pogłębiać poczucie braku i intensyfikować frustracje.

Tak

10. Stosunek zachodzący między dziełem sztuki a odbiorcą jest w każdym przypadku relacją indywidualną; zależną od charakteru dzieła oraz osobowości, wrażliwości, wiedzy a nawet nastroju danej osoby.

Tak



2.2. Zestaw ćwiczeń

Ćwiczenie 1

W polskiej teorii wyodrębniono węższą i szerszą propozycję rozumienia wychowania estetycznego: wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę. Przyporządkuj poniższe sformułowania do odpowiedniego zakresu.

Sformułowania:

- zapoznavanie ludzi ze sztuką
- rozwijanie samoświadomości, wyobraźni i postawy twórczej
- kształtowanie estetycznej wrażliwości
- rozwijanie zdolności krytycznego myślenia i samodzielności
- kształtowanie estetycznej kultury i tożsamości
- wspieranie rozwoju w zakresie moralnym, poznawczym i społecznym

Wychowanie do sztuki to:

- 1.
- 2.
- 3.

Wychowanie przez sztukę to:

- 1.
- 2.
- 3.

ODPOWIEDZI (zob. 2.4. Plansza nr 1)

Wychowanie do sztuki to:

1. zapoznavanie ludzi ze sztuką
2. kształtowanie estetycznej wrażliwości
3. kształtowanie estetycznej kultury i tożsamości

Wychowanie przez sztukę to:

1. wspieranie rozwoju w zakresie moralnym, poznawczym i społecznym
2. rozwijanie samoświadomości, wyobraźni i postawy twórczej
3. rozwijanie zdolności krytycznego myślenia i samodzielności



Ćwiczenie 2

Ćwiczenie do wykonania indywidualnie lub w kilkusobowych grupach. Celem jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: Na czym polega elitaryzm sztuki wysokiej i egalitaryzm sztuki popularnej? Osoby/zespoły zapisują efekty dyskusji w formie graficznej, np. metodą *visual thinking* tradycyjnie lub z wykorzystaniem dowolnego z narzędzi:

- <https://crello.com/pl/>
- <https://www.mural.co/>
- <https://miro.com/>

Ćwiczenie 3

Wymień przyczyny negatywnego nastawienia części pedagogów do sztuki popularnej i pozytywnego do sztuki wysokiej.

Ćwiczenie 4

Quiz – Co wiem o sztuce popularnej?

1. Podczas której Ery (według uniwersum J.R.R. Tolkiena) rozgrywa się akcja „Hobbita” i „Władcy Pierścieni”?

- A. Czwartej
- B. Pierwszej
- C. Drugiej
- D. Trzeciej

2. Horkruksy to przedmioty, w które zakląć można fragment duszy, dzięki czemu czarodziej staje się nieśmiertelny. Lord Voldemort z przeczności stworzył ich aż siedem. Którego przedmiotu nie wykorzystał do stworzenia horkruksów?

- A. Pucharu Helgi Hufflepuff
- B. Medalionu Salazara Slytherina
- C. Miecza Godryka Gryffindora
- D. Diadem Roweny Rawenclaw



3. Umbrella Corporation. W której produkcji pojawia się ta fikcyjna firma?
- A. Underworld
 - B. Walking Dead
 - C. Doom
 - D. Resident Evil
4. Jaki jest najbardziej dochodowy film w historii kina?
- A. Avatar
 - B. Avengers: Koniec gry
 - C. Titanic
 - D. Gwiezdne wojny: Przebudzenie Mocy
5. Który film nie został wyprodukowany przez wytwórnię Pixar?
- A. Toy Story
 - B. Shrek
 - C. Potwory i spółka
 - D. Auta
6. Kto napisał książkę "Igrzyska śmierci"?
- A. Stephen King
 - B. Stephenie Meyer
 - C. Suzanne Collins
 - D. J.K. Rowling
7. „Katedra” – krótkometrażowy film animowany stworzony przez Tomasza Bagińskiego został oparty na opowiadaniu:
- A. Andrzeja Sapkowskiego
 - B. Jacka Dukaja
 - C. Szczepana Twardocha
 - D. Łukasza Orbitowskiego



8. Powieść i film o tym samym tytule opowiadające o podróży mężczyzny i jego małego syna poprzez postapokaliptyczny obszar dawnych Stanów Zjednoczonych to:

- A. Metro 2033
- B. Futu.re
- C. Piknik na skraju drogi
- D. Droga

ODPOWIEDZI

- 1. D
- 2. C
- 3. D
- 4. A
- 5. B
- 6. C
- 7. B
- 8. D



2.3. Zestaw zadań

Zadanie 1

Sztuka popularna może być źródłem cennych diagnoz społecznych oraz bodźcem do przemysleń nad rzeczywistością, w której żyjemy. Wysłuchaj utworu grupy Fisz Emade Tworzywo „Nie za miłe wiadomości” (2020), obejrzyj teledysk i dokonaj interpretacji tekstu, który znajdziesz poniżej.

Link do utworu w serwisie YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=kWRb6HOuJq0>

Transkrypcja teledysku wideo:

Slumsy z lotu ptaka. Kamera przemieszcza się nad brudną wodę, kolejno nad ogromne śmietnisko, po którym chodzą kobiety, mężczyźni, dzieci i zwierzęta (krowy). Płonące śmieci, dym, ciemnoskórzy ludzie grzebiący w śmieciach. Ponownie dachy slumsów. Połacie dymiących śmieci. Wysokie hałdy odpadów. Ludzie szukający metalu w popiele. Spalone drzewo pośrodku wielkiego śmietniska. Śmieci i slumsy ciągnące się aż po horyzont. Kobiety segregujące śmieci i upychające plastikowe butelki w duże worki. Mężczyźni przenoszący worki. Stado białych krów na śmietniku. Codzienne życie toczące się w slumsach. Ogień widoczny nocą. Plaża z lotu ptaka. Fale na piasku. Ludzie w łódce na brzegu. Ocean. Koniec.

Tekst utworu:

Idziesz przez miasto jak król
Nie widać za wiele z twojej wysokości
A ja mam dla ciebie, luksusowy panie
Ja i cały świat mamy dla ciebie nie za miłe wiadomości

Twój świat zaczyna płonąć
Bo mój świat od dawna płonie
Tym razem to nie fajerwerki
To nie zimna ognie

Patrzysz na kuchenny nóż
Nóż, którym kroisz mięso

Zanim nadziejesz je na rożen
Mam dla ciebie nie za miłe wiadomości

Zadowolony z siebie panie
To ja jestem tym nożem

Twój świat zaczyna płonąć
Bo mój świat od dawna płonie
Tym razem to nie fajerwerki
To nie zimna ognie

Nie znasz, bo nigdy nie próbowałeś poznać
Dotknąć mego świata

Masz w domu duże drewniane okna
Ale te oka są całe w stalowych kratkach

Golisz twarz maszynką na żyletki
A ja ciągle słyszę rechot twoich wiernych wielbicieli

Zanim włożysz garnitur
Zanim zwiążesz krawat
Wykonasz idealny ruch jak tenisista
Idealny ruch swobodną ręką

Mam dla ciebie nie za miłe wiadomości
Mój ty luksusowy panie
To ja jestem ta żyletką

To nie fake news
Bo to już dowiedzione
Twój świat zaczyna płonąć
Tak jak mój świat od dawna płonie

Zadanie 2

Zapoznaj się z tekstem i udziel odpowiedzi na pytanie, które znajdziesz na końcu notatki.

Galeria popkulturowych antybohaterów, złoczyńców, czarnych charakterów (*villains*) czy też postaci ambiwalentnych, stanowi bogaty zbiór archetypów reinterpretowanych przez twórców na ogromną liczbę sposobów. Jednym z ciekawszych archetypów – uniwersalnym wyobrażeniem, w którym jak w lustrze odbijają się nie tylko ludzkie lęki, ale i aspiracje oraz skłonności, przypominające o tkwiącym w człowieku swoistym *lex fomitis* (zarzewiu zła) – jest trickster. Archetyp ten „należy do najszerzej rozpowszechnionych typów bohatera w mitologiach całego globu. Możemy go odnaleźć w tradycji starożytnej Grecji, wśród opowieści rdzennych mieszkańców Ameryki Północnej czy Syberii, wśród ludów Czarnej Afryki oraz w Japonii. Nawet nasz rodzimy i wcale nie tak odległy czasowo ludowy katolicyzm przechował postać trickstera, który tym razem wcielił się w głupawego diabła” (Puchalska, 2017, s. 9-10).

Określenie trickster pochodzi z języka angielskiego i oznacza „oszusta”. „W literaturze polskojęzycznej możemy zetknąć się z tłumaczeniami *oszust, przechera, głupiec*. W języku francuskim postaci tego typu obdarzane są mianem *decepteur – zwodziciela* – zaś w języku niemieckim noszą nazwę *Gottliche Schelm – boskich szelm*. Jak już sama nazwa wskazuje, trickster jest typem postaci, która działa wbrew ustalonemu porządkowi rzeczy, zwodzi, oszukuje, ale i się wygłupia. Jednakże to tylko jedna ze stron tej pełnej sprzeczności postaci. Trickster może bowiem pełnić funkcje bohatera kulturowego, być wystawianym na cierpienia, posiadać także pewne właściwości zbawiciela lub stwórcy świata” (tamże, s. 10). Trickster jest zmiennokształtny, potrafi przybrać oblicze boga, ducha, człowieka lub zwierzęcia antropomorficznego. Posiada siłę sprawczą, którą wykorzystuje, aby postępować wbrew obowiązującemu porządkowi. Chociaż nie jest w stanie zburzyć tego porządku całkowicie, może go poważnie naruszyć (Struzik, 2013, s. 242).

W mitologii Indian Haida, zamieszkujących zachodnie wybrzeże Kanady, trickstera pojawiającego się pod postacią kruka, utożsamiano również z magiem o nieograniczonej mocy, nauczycielem sztuk oraz wynalazcą wielu technik rzemieślniczych i artystycznych [tamże, s. 249]. W figurze trickstera ścierają się przeciwstawne siły, stąd cechująca go specyficzna i nieprzewidywalna osobowość.



Anna Struzik, odwołując się do książki *W poszukiwaniu historii i znaczenia religii* (1997) rumuńskiego filozofa kultury Mircea Eliade, pisała: „w większości tradycji mitologicznych trickster jest obarczany odpowiedzialnością za nastanie śmierci i obecną kondycję świata. Porządkuje i doprowadza do końca stworzenie świata, ale popełnia przy tym tyle omyłek i błędów, że ostatecznie nic nie wychodzi tak, jak powinno. Kolejnym rysem charakterystycznym, na jaki zwraca uwagę Eliade, jest ambiwalentny stosunek trickstera do *sacrum*. Parodiuje on obrzędy odprawiane przez kapłanów, drwi sobie z religii, łamie tabu. Jest postacią w równym stopniu inteligentną, co głupią – pokrewną bogom dzięki swej „pierwotności” i własnym mocom, ale jeszcze bliższa ludziom przez swój żarłoczny apetyt, nadmierny popęd płciowy i amoralność” (tamże, s.249).

Archetyp trickstera stanowi niezwykle pojemną kategorię kulturową o niebagatelnym potencjale interpretacyjnym. Refleksyjne odczytanie tego archetypu pozwala dostrzec złożoność natury człowieka, wydobyć jej twórczy/destrukcyjny potencjał. Leszek Kolankiewicz stwierdził: „dwa mitologiemy opisują dolę człowiecza. Mitologiem trickstera ukazuje człowieka jako bohatera kulturowego, twórcę i przemyślnego innowatora, zanurzonego w nurcie czasu i zmieniającego jego bieg. I mitologiem Stojącego – unieruchamiającego, unieważniającego czas. W tym obrazie nieruchomieje też ostatecznie ruchliwość dociekania antropologicznego, bo ustaje w nim kulturowa odmienność i historyczna zmienność” (Kolankiewicz, 2005, za: Struzik, 2013, s. 251).

Trickster jest zatem personifikacją zmiany – czasami nieprzewidywalnej, lecz niezbędnej dla kulturowego trwania ludzkości. Opowieści o tricksterze są opowieściami o wędrowce bohatera, o jego zewnętrznej, jak i wewnętrznej przemianie. Figura trickstera bywa również postrzegana jako stadium przejściowe, dopiero „zapowiadające człowieka” (por. Radin, 1972, s. XXIV).

Pytanie: Którzy – Twoim zdaniem – bohaterowie sztuki popularnej zasługują na miano trickstera? Wskaż minimum trzy postaci. Każdy wybór uzasadnij.

Literatura cytowana:

Puchalska J.K. (2017), *Szelmy Asgardu, w: Trickster i inne postaci ambiwalentne w najnowszej popkulturze*, (red.) A. Kuchta, J. Malita-Król, Kraków.

Radin P. (1972), *The Trickster. A Study in American Indian Mythology*, New York.

Struzik A. (2013), *Trickster – definicje, stan badań. Rekonesans*, „Roczniki Humanistyczne”, t. LXI, z. 4.



Zadanie 3

Dzieła sztuki popularnej mogą traktować o różnego rodzaju problemach i zagadnieniach, które są istotne w perspektywie pedagogicznej. Zaproponuj po jednym znanym Ci tekście sztuki popularnej (film, serial, książka, muzyka, komiks itd.) pasującym tematycznie do każdego z wymienionych problemów. Swoje wybory uzasadnij.

Problemy:

1. Ekologia –
2. Uzależnienia –
3. Samotność –
4. Marzenia –
5. Przyszłość –

Zadanie 4

Po zapoznaniu się z poniższym tekstem (Załącznik nr 5 – Prezentacja) odpowiedź na pytanie: **Czy sztuka popularna może być źródłem satysfakcji estetycznej?** Uzasadnij swoje stanowisko.

Satysfakcja estetyczna to w podstawowym znaczeniu: spontaniczna reakcja zmysłowo-intelektualno-emocjonalna na piękno (Gołaszewska, 2001, s. 14) lub – co należy dodać w świetle współczesnej estetyki – inną wartość estetyczną.

Wywodzi się ona ze zjawiska zwanego kalotropizmem, czyli instynktownym podążaniem za pięknem, mogącym stopniowo przerodzić się we wrażliwość estetyczną, w której ważna jest samoświadomość, prowadząca do ukształtowania (także poprzez edukację) postawy estetycznej cechującej się umiejętnością świadomego nakierowania uwagi na piękno (tamże).

Według Gołaszewskiej satysfakcja estetyczna przybiera dwie podstawowe postaci: satysfakcji estetycznej *sensu largo* oraz satysfakcji estetycznej wyspecjalizowanej. Satysfakcja estetyczna *sensu largo* jest zjawiskiem złożonym i trudnym do jednoznacznego opisu, analiz i interpretacji. Bodźcem dla tego rodzaju przeżycia mogą być nie tylko jakości dzieła sztuki, ale także inne elementy rzeczywistości (zdarzenia, przedmioty, koncepty) estetycznie walentne dla jednostki. Satysfakcję *sensu largo* charakteryzuje wieloznaczność i ambiwalencja doznań (doświadczenie estetyczne łączy się ze doświadczeniami osoby, wspomnieniami, sferą etyczną, emocjonalną itd.)



oraz ścisły związek z doznaniem innego rodzaju, np. religijnymi, gdyż jest ona głęboko związana z życiem tego, kto jej doznaje (tamże, s. 14-15). Obok doznań nieostrych, choć niekiedy głębokich, występują doznania o bardziej wyspecjalizowanej estetycznej postaci. Gołaszewska wymienia:

- **fascynację estetyczną** – jest wyraźnie ukierunkowana na wartości estetyczne i polega na silnym doznaniu afektywnym, powodującym także skutki somatyczne, takie jak znieruchomienie, otwarcie ust, łzy, poczucie chłodu itp. Fascynacja trwa krótko, zaledwie parę minut, ale pozostawia długotrwały ślad w psychice;
- **przeżycie estetyczne naiwne** – autentyczne, szczere, odpowiada bezpośrednim potrzebom odbiorcy, nie jest teoretycznie uprzedzone (obciążone);
- **przeżycie estetyczne stereotypowe** – pojawia się, gdy nastąpiła zbyt intensywna indoktrynacja dotycząca sztuki i sposobów jej odbioru. Bywa rezultatem intensywnej edukacji estetycznej, ukierunkowanej jednostronnie, o charakterze normatywnym (daje poczucie bycia *znawcą sztuki*);
- **przeżycie estetyczne rozumiejące** – jego istotą jest nie tyle intelektualne rozumienie, co „oddanie sprawiedliwości” dziełu – tzn. przeanalizowanie go, odnalezienie wartości, doznanie satysfakcji;
- **przeżycie estetyczne inwersyjne** – wywodzi się z Wielkiej Awangardy i wiąże się z doktryną szoku. Szok estetyczny występuje, gdy wrażliwy odbiorca, o ustalonych nawykach i preferencjach, ma do czynienia z dziełem całkowicie mu obcym, niezrozumiałym; następuje wtedy zablokowanie wrażliwości estetycznej, a niekiedy gwałtowne przejawy dezaprobaty (tamże, s. 15-16).

Literatura:

M. Gołaszewska, *Estetyka współczesności*, Kraków 2001.

2.4. Zestaw materiałów wizualnych/źródłowych

Transkrypcja podcastu „Edukacja przez sztukę popularną”

Sztuka od zawsze znajdowała się w obszarze zainteresowania pedagogów. Już w starożytności Pitagoras wskazywał na muzykę jako sztukę pozytywnie oddziałującą na wewnętrzną harmonię człowieka. Platon natomiast zalecał wychowankom dla ciała gimnastykę, dla duszy zaś służbę Muzom. W kulturze starożytnej ceniono sztukę jako nośnik wzorów moralnego postępowania oraz środek umożliwiający osiągnięcie arystotelesowskiego katharsis, które poprzez doświadczenie silnych emocji prowadziło do oczyszczenia i wzbogacenia człowieka.

Po raz pierwszy termin „wychowanie estetyczne” pojawił się pod koniec XVIII wieku w „Listach o estetycznym wychowaniu człowieka” autorstwa Fryderyka Schillera. Wśród najważniejszych postaci dla rozwoju idei wychowania estetycznego wymienić należy, m.in.

dziętnastowiecznego angielskiego myśliciela i krytyka sztuki Johna Ruskina, Herberta Reada – autora książki „Edukacja przez sztukę” czy wybitnego amerykańskiego pedagoga Johna Deweya. Do polskich prekursorów tego nurtu należą Janina Mortkowiczowa, Stefan Szuman, Stanisław Ossowski i Bogdan Suchodolski (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2016, s. 7-8).

Najsilniej ugruntowaną i najbardziej rozpowszechnioną w Polsce koncepcją pedagogiczną dostrzegającą związki między sztuką i edukacją jest teoria wychowania estetycznego Ireny Wojnar (1995). Ukształtowana na przełomie lat 60. i 70. XX w. (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2020, s. 94-95) teoria ma charakter interdyscyplinarny; jest wielopłaszczyznowo powiązana z innymi naukami koncentrującymi się na człowieku, społeczeństwie i kulturze. Szczególnie bliskie związki łączą ją z filozofią, estetyką, psychologią i socjologią (Wojnar, 2007, s. 873). Zgodnie z myślą humanistyczną wychowanie estetyczne jest procesem integralnym i całościowym (Wojnar, 1995, s. 282), obejmującym rozwój całego potencjału człowieka: jego zdolności intelektualnych, wrażliwości estetycznej, moralności, empatii, zdolności krytycznego myślenia oraz kreatywności (Wojnar, 2007, s. 875). Sztuka jest tutaj postrzegana jako część przekształcającej się kultury oraz narzędzie edukacyjne, służące zmianie proosobowej i prospołecznej. W polskiej teorii przekroczone zostało tradycyjne rozumienie wychowania estetycznego jako kształcenia stosunku ludzi do sztuki i piękna, które bardzo często miało elitarny i klasowy charakter. Wyodrębniono węższą i szerszą propozycję rozumienia



wychowania estetycznego (Wojnar, 1978, s. 43). Propozycję węższą określono jako wychowanie do sztuki. Polega ono na zapoznawaniu ludzi ze sztuką, kształtowaniu ich estetycznej wrażliwości, estetycznej kultury i tożsamości, koniecznych do przeżywania i rozumienia wartości artystycznych. Propozycja szersza to wychowanie przez sztukę, czyli wspieranie rozwoju pełnej osobowości człowieka, w zakresie moralnym, poznawczym, społecznym, a także rozwijanie samoświadomości, wyobraźni i postawy twórczej poprzez partycypację w sztuce. W wielu ze swoich licznych pism Wojnar podkreślała potrzebę wychowywania ludzi o „otwartych umysłach”, wrażliwych na różnorodność piękna manifestującego się w sztuce dawnej i współczesnej, oraz potrzebę uczenia młodzieży krytycyzmu i samodzielności, wartościowania i dokonywania wyborów (Wojnar, 1990, s. 19).

Musimy mieć na uwadze, że zawsze istniała tzw. sztuka wysoka i sztuka niska, elitarna i masowa, ta przeznaczona dla publiczności wykształconej, posiadającej czas wolny oraz dla niewykształconej, tego czasu nie posiadającej. Jeśli pojawiały się jakieś formy wspólne dla całego społeczeństwa – takie jak teatr antyczny czy szesnastowieczna opera – to wtedy podkreślanie odrębności każdej z grup społecznych służyły inne elementy, na przykład architektura widowni – parter, loże, balkony, jaskółki dostępne w zależności od zasobności i pochodzenia (Dziamski 2017, s. 7-8). W przeszłości zatem różne grupy społeczne miały odmienną sztukę; teatr dworski różnił się od jarmarcznej *commedia dell'arte*. Swoją sztukę miała arystokracja, swoją mieszczaństwo, swoją chłopstwo. Jeżeli różne rodzaje sztuki wchodziły ze sobą w relacje, to – jak pisze Grzegorz Dziamski – tylko na zasadzie tzw. opadu kulturowego. Oznacza to, że elementy sztuki dworskiej były przechwytywane i przerabiane na własne potrzeby przez sztukę ludową.

Nowoczesne rozróżnienie na sztukę wysoką i niską nałożyło się na historyczne podziały, jednak ma ono zgoła inne pochodzenie. Mianowicie jest wynikiem kapitalistycznego procesu urynkwienia kultury, który doprowadził do rozłamu sztuki na sztukę masową i elitarną. Rolą sztuki elitarniej było wyznaczać kierunek rozwoju nowoczesnych społeczeństw; sztuki masowej zaś dostarczać godziwej rozrywki robotnikom. Już pod koniec XVIII wieku – jak podje Dziamski – funkcjonowała nowoczesna krytyka sztuki masowej, sprowadzająca się do argumentu, że rynek zmienia sztukę w towar, manipuluje niewyedukowaną widownią, uzależnia artystów, przejmując mecenat po Kościele i arystokracji (tamże, s. 9). Takie stanowisko utrwaliło się i obciążało (często zasłużenie) sztukę masową piętnem komercyjnej, sprzyjającej najniższym



wspólnym gustom, schematycznej, przyziemnej rozrywki, wyprodukowanej dla rzesz pasywnych odbiorców. Dopiero w drugiej połowie XX wieku stosunek do kultury masowej zaczął się zmieniać, podobnie jak ona sama. „Miejsce dawnych uprzedzeń i dogmatycznej krytyki zajęło życzliwe zainteresowanie, poszerzające i pogłębiające naszą wiedzę o kulturze masowej jako współczesnej, wielkowiejskiej kulturze popularnej” (tamże, s. 14-15). Obecnie odchodzi się od jednoznacznie negatywnego oceniania kultury popularnej, w tym sztuki popularnej, oraz jej odbiorców i przestaje utożsamiać ją z kulturą masową. Jak pisze John Fiske, „kultura popularna to nie konsumpcja – to przede wszystkim kultura: czynny proces generowania oraz obiegu znaczeń i przyjemności wewnątrz systemu społecznego” (Jakubowski 2014, s. 96-97).

W tradycyjnym wychowaniu estetycznym odwoływano się najczęściej do sztuki wysokiej, czyli tej uznanej przez autorytety za artystycznie wartościową. W dzisiejszych realiach utrzymanie takiego podejścia jest bardzo trudne do przeprowadzenia z co najmniej kilku powodów. W obliczu ogromnej różnorodności dzieł sztuki niemal niemożliwe jest jej zdefiniowanie; równie karkołomne staje się określenie, która sztuka jest elitarna, a która popularna – trudno znaleźć takie cechy i jakości, które by je w sposób jednoznaczny odróżniały. Nowozelandzki filozof David Novitz twierdzi, że współczesny podział na sztukę wysoką i niską jest tylko i wyłącznie podziałem konwencjonalnym, że „nie istnieje żadna substancjalna różnica między sztuką wysoką i niską, jest to raczej kwestia konwencji społecznych, wypracowanych przez społeczeństwo instytucji, dyskursów i sposobów zachowań. Pewne dzieła awansują do rangi sztuki wysokiej, bo są w odpowiednich miejscach prezentowane, nieustannie poddawane wnikliwym i zróżnicowanym interpretacjom, trafiają do szkół, do kanonu artystycznego, stają się dobrem narodowym. Podział na sztukę wysoką i niską ma charakter funkcjonalny; sztuka wysoka ma status sztuki uniwersalnej, niezagrażającej interesom klas dominujących, natomiast sztukę popularną sprowadza się do prostej rozrywki, by przysłonić fakt, że ukrytym podmiotem sztuki popularnej są masy i ich polityczne i kulturowe aspiracje” (Dziamski 2017, s. 20). W zbliżonym tonie do Novitza wypowiada się John Fiske. Dla Fiskego kultura popularna stanowi kulturę warstw podporządkowanych, ludzi pozbawionych władzy. Stąd też tak często w jej wytworach obecne są subwersja i inwersja, dowcip, wyszydzanie i ośmieszanie instytucji i reguł, a także zainteresowanie problemami dominacji i podporządkowania (tamże, s. 22).

Odwoływanie się jedynie do sztuki wysokiej przy tak wielkiej różnorodności i złożoności zjawisk artystycznych, ale też tych nieartystycznych mogących być źródłem przeżyć estetycznych, jest

po prostu niewystarczające. Wielu z nas ma skłonność do kojarzenia sztuki z czymś szczególnie wyrafinowanym i niezwykłym, wymagającym odpowiedniego przygotowania, czymś związanym z wyjątkowymi okazjami – takimi jak koncerty operowe i wystawy muzealne. Jest to jednak dość ograniczona koncepcja sztuki. Zapominamy, że sztuka jest integralną częścią naszego codziennego życia. Słuchamy muzyki (gramy lub śpiewamy) podczas pracy lub spotkań towarzyskich. Czytamy powieści, oglądamy filmy lub po prostu opowiadamy historie, żeby umilić sobie czas. Żyjemy w budynkach, które zostały starannie zaprojektowane przez architektów, w pomieszczeniach, które nierzadko zdobią plakaty, obrazy lub inne rodzaje ozdób. Dbamy o nasz wygląd i wygląd naszego otoczenia. Jeśli odrzucimy pogląd, że „sztuka” to tylko wyselekcjonowana klasa przedmiotów od razu staje się jasne, że rola sztuki w życiu człowieka jest ogromna. Współczesna estetyka i współcześnie rozumiane pojęcie „sztuki” odnosi się do znacznie szerszej kategorii obiektów i zjawisk niż to było w przeszłości. Powszechna dziś estetyzacja i pluralizm sztuki niemalże zmusza pedagogów do poszerzania zakresu edukacji estetycznej poprzez włączanie weń nowych obszarów. Jednym z takich obszarów jest sztuka popularna, która stała się dominującą sztuką naszych czasów.

Dla pedagoga sztuka jest przede wszystkim środkiem wspomagającym wychowanie (Pankowska 2007, s. 878). Uznane dzieła sztuki wysokiej, stanowiące nośniki wartości artystycznych i estetycznych, są niezbywalnym elementem procesu edukacji – stan ten nie ulega wątpliwości. Niemniej jednak to właśnie bliska życiu i atrakcyjna sztuka popularna jest głównym przedmiotem zainteresowania ludzi, nie tylko tych młodych. Mimo sukcesywnego przyrostu literatury przedmiotu popkultura wciąż jest marginalizowana przez pedagogów. To negatywne nastawienie do sztuki popularnej ma kilka przyczyn. Przede wszystkim ogromna różnorodność tekstów popkulturowych utrudnia ich poznawanie, kategoryzowanie i wartościowanie. Poruszanie się w tym świecie stanowi intelektualne i techniczne wyzwanie dla nauczyciela. Ponadto pedagodzy mają w zwyczaju utożsamiać sztukę popularną z jej najłabszymi przejawami; łączą pojęcie wartości estetycznych jedynie z pięknem i wzniosłością. Bardzo często stosują także podejście komparatywne zamiast komplementarnego wobec sztuki wysokiej i popularnej. Porównują zamiast szukać związków.

Jeszcze inną przyczyną niechęci wobec sztuki popularnej jest specyficzny rodzaj przyjemności, która towarzyszy jej odbiorowi. John Fiske w swojej pracy „Television Culture” przywołuje rozróżnienie między dwoma typami przyjemności, wyodrębnionymi przez Rolanda Barthesa –

między *jouissance* i *plaisir*. Przyjemność typu *jouissance* oznacza rozkosz, ekstazę, ma charakter zmysłowy, cielesny, przez co jest bliższa naturze. Ze sztuką popularną należy wiązać właśnie ten rodzaj przyjemności. *Jouissance* to przyjemność wstydliva, do której raczej się nie przyznajemy. Szkoła natomiast promuje przyjemność typu *plaisir*, przyjemność czerpaną ze znajomości konwencji, umiejętności odczytywania kodów przeznaczonych dla wąskiego grona odbiorców; dla odbiorców estetycznie wyedukowanych. Edukacja kulturalna kładzie nacisk na kontrolowanie emocji, sztuka popularna opiera się w znacznej mierze na ich eksploatacji (Jakubowski, 2010, s. 19-20).

W literaturze pedagogicznej wciąż funkcjonuje przekonanie, że obszar kultury popularnej stanowi przede wszystkim miejsce zabawy i rozrywki, co jest równoznaczne ze stwierdzeniem, iż „kultura popularna to miejsce ludycznych zachowań, przestrzeń, w której do poruszania się nie są potrzebne żadne kompetencje” (Jakubowski, 2017, s. 16). Warto jednak uświadomić sobie, że sztuka popularna z zasady nie musi być bezwartościową rozrywką, tak jak i sama rozrywka nie musi być przecież bezwartościowa. Dzieła sztuki rozrywkowej mogą z powodzeniem realizować szereg wartości estetycznych (por. Gołaszewska, 2001, s. 170) i dawać odbiorcy satysfakcję. Wydaje się, że poszukiwanie kryteriów wartościowania dzieł sztuki popularnej powinno w znacznej mierze koncentrować się właśnie na ich jakościach estetycznych, a nie artystycznych; powinno polegać także na identyfikowaniu praktyk kulturowych, relacji i stosunków, w kontekście których dane dzieło funkcjonuje oraz społecznych konsekwencji jego istnienia (por. Krajewski, Zeidler-Janiszewska, 2010, s. 10).

Kultura popularna – zdaniem propagatora pedagogiki kultury popularnej Witolda Jakubowskiego – jest miejscem konstruowania tożsamości, negocjacji i tworzenia znaczeń, jest przestrzenią socjalizacji (Jakubowski, 2020, s. 94). To w kulturze popularnej jak w lustrze odbijają się społeczne dyskursy – aspiracje, problemy i wartości. Odpierając wciąż wiążące argumenty krytyków zarzucających sztuce popularnej niedojrzałość i prymitywizm, Jakubowski skonstatował: „sztuka popularna nie musi być banalna zarówno pod względem myślowym, jak i estetycznym; adresowanie jej do szerokiego odbiorcy nie jest jednoznaczne z zaniżaniem poziomu; przystępność odbioru nie wyklucza ani oryginalności ekspresji twórcy, ani aktywności odbiorcy; przemysłowy charakter produkcji kulturalnej nie jest dziś typowy wyłącznie dla sztuki *niskiej*, a standaryzacja występuje zarówno w sztuce *wysokiej*, jak i *niskiej*, gdyż wszelkie konwencje ułatwiają osiągnięcie pewnych form i efektów estetycznych” (tamże, s. 93). Możemy



zatem przyjąć, że sztuka popularna nie jest gorszym, ale innym fragmentem kulturowej rzeczywistości (por. tamże, s. 94).

Gdzie zatem można szukać miejsca i uzasadnienia dla pedagogicznego działania sztuki popularnej? Aby skutecznie dotrzeć do współczesnej młodzieży, wzbudzić zainteresowanie nauką, która niestety przestała być wartością autoteliczną, czyli wartością samą w sobie, należy odwoływać w procesie edukacji do codziennych doświadczeń uczniów, które kształtowane są przede wszystkim przez świat kultury popularnej. Kultura popularna jest uniwersalnym kapitałem kulturowym reprezentantów młodego pokolenia. Nauczyciele łączący treści popkultury z tradycyjnymi elementami programów nauczania przekazują uczniom wartościowy, zróżnicowany obraz świata, znacznie bliższy rzeczywistości, w której na co dzień funkcjonuje młodzież. Uczniowie mają wtedy możliwość podzielenia się osobistymi przeżyciami, doświadczeniami i zainteresowaniami. Sztuka popularna pozwala otworzyć szkołę na różnorodność, w tym na grupy społeczne, dla których świat kultury elitarniej, będący podstawą oficjalnych programów nauczania, jest kulturowo obcy.

Sztuka popularna pozwala wprowadzić do edukacji inne rodzaje wartości estetycznych, inne rodzaje treści, na przykład rap, filmowy horror czy serial komediowy, które stają się przedmiotem wartościowania i interpretacji ze strony uczniów; interpretacji obejmującej zarówno jakości estetyczne, jak i znaczenia zawarte w popkulturowych tekstach. Uczniowie nie są biernymi odbiorcami, ale współtwórcami znaczeń. Nie operują wiedzą pamięciową, lecz muszą wykorzystywać umiejętności twórczego i krytycznego myślenia. Sztuka popularna może wzbogacać intelekt i poszerzać świadomość współczesnego człowieka. Pozwala jednostkom na uwolnienie się od narzucanych w procesie socjalizacji jednostronnych sposobów postrzegania i interpretacji świata. Umożliwia poznanie odmiennych kultur oraz otwarcie się na różnorodne systemy znaczeń, dzięki czemu zaczynamy rozumieć, iż to, co wydawało się nam ostatecznie i absolutne, jest jedynie tymczasową konstrukcją społeczną, będącą wytworem danego miejsca i czasu. Sztuka popularna jest miejscem ucieczki od przytłaczającej rzeczywistości, miejscem wytchnienia; dostarcza wzorów osobowych, informacji, wiedzy, cennych diagnoz oraz prowokuje nas do refleksji nad własnym życiem. Jak pisze Witold Jakubowski: „Czytając popkulturowe teksty, często jesteśmy w stanie odkryć w nich nader trafne analizy procesów społecznych. To właśnie dzięki nim możemy lepiej dostrzec rozmaite uwikłania polityki, manipulatorskie zabiegi władzy oraz rozmaite lęki cywilizacyjne. Nasz świat na pewno nie jest wspianiały, ale to właśnie



w nim przyszło nam żyć i dzięki takim historiom serwowanym przez kulturę popularną czasem możemy go lepiej zrozumieć. (...) Nawet najbardziej fantastyczne historie mają bowiem swój początek w realnych zdarzeniach, a to, co z nimi „zrobi” odbiorca, zależy w dużej mierze od jego kompetencji kulturowych (...)” (Jakubowski, 2020, s. 105).

Współczesne praktyki kulturowe zyskały swoistą specyfikę. Gusta i upodobania dzisiejszych odbiorców są rozproszone i różnorodne. Normą stała się wszystkożerność kulturalna będąca zaprzeczeniem snobizmu kojarzonego z wysokim gustem, organicznie związanym z pozycją społeczną (Szlendak, 2010, s. 86). Można przyjąć, że „modelowy wszystkożerca” posiada wysoki kapitał kulturowy, dlatego nie potrzebuje instytucjonalnego usprawiedliwienia dla swoich wyborów; posiada zdolność samodzielnego rozumienia dyskursów rządzących kulturą i światem społecznym, potrafi się do nich odnosić i z nimi polemizować, nadając poszczególnym tekstom kultury indywidualny sens (Iwasiński, 2015, s. 17). Kultura stanowi dla niego przestrzeń świadomego zaspakajania różnorodnych potrzeb: od zmysłowych po intelektualne. Rolą pedagoga jest zbudować w wychowanku ów wysoki kapitał kulturowy, który pozwoli mu swobodnie i świadomie poruszać się w świecie szeroko rozumianej kultury i sztuki.

Plansza nr 1

Wychowanie do sztuki to:

- **zapoznavanie ludzi ze sztuką**
- **kształtowanie estetycznej wrażliwości**
- **kształtowanie estetycznej kultury i tożsamości**

Wychowanie przez sztukę to:

- **wspieranie rozwoju w zakresie moralnym, poznawczym i społecznym**
- **rozwijanie samoświadomości, wyobraźni i postawy twórczej**
- **rozwijanie zdolności krytycznego myślenia i samodzielności**





Satysfakcja estetyczna

dr Alicja Lisiecka

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

Satysfakcja estetyczna

Satysfakcja estetyczna to w podstawowym znaczeniu: spontaniczna reakcja zmysłowo-intelektualno-emocjonalna na piękno (Gołaszewska, 2001, s. 14) lub – co należy dodać w świetle współczesnej estetyki – inną wartość estetyczną. Wywodzi się ona ze zjawiska zwanego kalotropizmem, czyli instynktownym podążaniem za pięknem, mogącym stopniowo przerodzić się we wrażliwość estetyczną, w której ważna jest samoświadomość, prowadząca do ukształtowania (także poprzez edukację) postawy estetycznej cechującej się umiejętnością świadomego nakierowania uwagi na piękno (tamże).

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein



Satysfakcja estetyczna *sensu largo*

Według Marii Gołaszewskiej satysfakcja estetyczna przybiera dwie podstawowe postaci: satysfakcji estetycznej *sensu largo* oraz satysfakcji estetycznej wyspecjalizowanej. Satysfakcja estetyczna *sensu largo* jest zjawiskiem złożonym i trudnym do jednoznacznego opisu, analiz i interpretacji. Bodźcem dla tego rodzaju przeżycia mogą być nie tylko jakości dzieła sztuki, ale także inne elementy rzeczywistości (zdarzenia, przedmioty, koncepty) estetycznie walentne dla jednostki. Satysfakcję *sensu largo* charakteryzuje wieloznaczność i ambiwalencja doznań (doświadczenie estetyczne łączy się ze doświadczeniami osoby, wspomnieniami, sferą etyczną, emocjonalną itd.) oraz ścisły związek z doznaniem innego rodzaju, np. religijnymi, gdyż jest ona głęboko związana z życiem tego, kto jej doznaje (tamże, s. 14-15).

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein



Rodzaje satysfakcji estetycznej wyspecjalizowanej

Obok doznań nieostrych, choć niekiedy głębokich, występują doznania o bardziej wyspecjalizowanej estetycznej postaci. Gołaszewska wymienia:

- fascynację estetyczną – jest wyraźnie ukierunkowana na wartości estetyczne i polega na silnym doznaniu afektywnym, powodującym także skutki somatyczne, takie jak zneruchomienie, otwarcie ust, tży, poczucie chłodu itp. Fascynacja trwa krótko, zaledwie parę minut, ale pozostawia długotrwały ślad w psychice;
- przeżycie estetyczne naiwne – autentyczne, szczere, odpowiada bezpośrednim potrzebom odbiorcy, nie jest teoretycznie uprzedzone (obciążone);

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein





Rodzaje satysfakcji estetycznej wyspecjalizowanej

- ▶ przeżycie estetyczne stereotypowe – pojawia się, gdy nastąpiła zbyt intensywna indoktrynacja dotycząca sztuki i sposobów jej odbioru. Bywa rezultatem intensywnej edukacji estetycznej, ukierunkowanej jednostronnie, o charakterze normatywnym (daje poczucie bycia *znawcą sztuki*);
- ▶ przeżycie estetyczne rozumiejące – jego istotą jest nie tyle intelektualne rozumienie, co „oddanie sprawiedliwości” dziełu – tzn. przeanalizowanie go, odnalezienie wartości, doznanie satysfakcji;
- ▶ przeżycie estetyczne inwersyjne – wywodzi się z Wielkiej Awangardy i wiąże się z doktryną szoku. Szok estetyczny występuje, gdy wrażliwy odbiorca, o ustalonych nawykach i preferencjach, ma do czynienia z dziełem całkowicie mu obcym, niezrozumiałym; następuje wtedy zablokowanie wrażliwości estetycznej, a niekiedy gwałtowne przejawy dezaprobaty (tamże, s. 15-16).

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein



Literatura

M. Gołaszewska, *Estetyka współczesności*, Kraków 2001.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein



2.5. Dane dostępne do wersji online

1. Podcast na kanale YouTube: OIR Poland - [Edukacja przez sztukę popularną - dr Alicja Lisiecka](#)
2. [Materiały dodatkowe i karty pracy](#)

2.6. Spis załączników

1. Załącznik nr 1 – Tekst podcastu Edukacja przez sztukę popularną
2. Załącznik nr 2 – Karta pracy nr 1
3. Załącznik nr 3 – Karta pracy nr 2
4. Załącznik nr 4 – Quiz – Co wiem o sztuce popularnej?
5. Załącznik nr 5 – prezentacja Satysfakcja estetyczna
6. Załącznik nr 6 – Tekst artykułu B. Dziemidoka

2.7. Adaptacja scenariusza do zdalnej formy nauczania

Należy dostosować ilość i formę zadań do specyfiki zajęć/grupy/klasy.

1. Materiały można wykorzystać podczas zajęć na platformach edukacyjnych (np. Moodle, Teams, Zoom itp.).
2. Zdjęcia, obrazki, karty pracy należy udostępniać uczącym się, najlepiej w formie dostępnego pliku PDF lub HTML. Można je przesłać za pomocą poczty elektronicznej lub dziennika elektronicznego.
3. Quizy, testy można zamieścić na platformie edukacyjnej lub wykorzystując inne dostępne narzędzia (np. Formularz Google).

Grafika na stronie tytułowej: <https://pl.smiletemplates.com/word-templates/using-ipad/05073/>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

