

## **Załącznik nr 1. Tekst 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. dziewiętnastowiecznego 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 podkreślaniu 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 urynkowienia 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 niewydukiowaną widownią, uzależnia artystów, przejmując mecenat po Kościele i arystokracji (tamże, s. 9). Takie stanowisko utrwaliło się i obciążło (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, wielkomiejskiej 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 najslabszymi 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 znaczniej 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 elitarnej, 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 wspaniały, 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.



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

---

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the content 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



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union