

**PODSTAWY EDUKACJI**

**TOM 13**

*DYSKUSJE WOKÓŁ KULTURY POPULARNEJ  
JAKO EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI*

---

**FUNDAMENTALS OF EDUCATION**

**VOL. 13**

*DISCUSSIONS ON POPULAR CULTURE  
AS EDUCATIONAL SPACE*

## RADA NAUKOWA

**prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska**, *Profesor emeritus* Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Polska

dr hab. **Dorota Gołębiak**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska  
prof. dr **Gaston Pineau**, Université de Tours, Francja

dr hab. **Hana Červinková**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska  
prof. zw. dr hab. **Wojciech Kojs**, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska

prof. **Bernd-Joachim Ertelt** PhD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim, Niemcy

prof. dr **Liliana Ciascai**, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunia

dr hab. **Grażyna Rygał**, prof. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław, Polska

prof. dr **Edward Rojas de la Puente**, Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza (UNTRM), Chachapoyas, Peru

dr hab. **Eligiusz Małolepszy**, prof. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. dr **Albert Arbós Bertrán**, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, Hiszpania

## LISTA RECENZENTÓW

**prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski**, Uniwersytet Łódzki, Polska

**dr hab. Astrid Męczkowska-Christiansen**, prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Polska

**dr hab. Jolanta Zwiernik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

**prof. dr Pierre Dominicé**, Université de Genève, Szwajcaria

**prof. Vlasta Cabanová PhD**, Slezská univerzita v Opavě, Czechy

**dr hab. Hanna Kędzierska**, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska

**prof. dr Velta Lubkina**, Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija, Łotwa

**dr hab. Małgorzata Muszyńska**, prof. KPSW, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Polska

**prof. dr Gilles Baillat**, Université de Reims-Champagne-Ardenne, Francja

**dr hab. Tomasz Zimny**, prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Polska

**prof. Dr. Eu. Miquel Àngel Comas**, European Knowledge Advisor Centro Universitario Internacional de Barcelona, Universidad de Barcelona, Hiszpania

**dr hab. Tomasz Olchanowski**, Uniwersytet w Białymstoku, Polska

**dr hab. Mariusz Dembiński**, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Polska

UNIwersYTET HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY  
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

# PODSTAWY EDUKACJI

TOM 13

*DYSKUSJE WOKÓŁ KULTURY POPULARNEJ  
JAKO EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI*

pod redakcją  
MONIKI ADAMSKIEJ-STAROŃ

---

# FUNDAMENTALS OF EDUCATION

VOL. 13

*DISCUSSIONS ON POPULAR  
CULTURE AS EDUCATIONAL SPACE*

ed.  
MONIKA ADAMSKA-STAROŃ



Częstochowa 2020

## **Komitet Redakcyjny**

Redaktor naczelna  
Małgorzata PIASECKA

Redaktorzy tematyczni  
Monika ADAMSKA-STAROŃ, Agnieszka KOZERSKA, Beata ŁUKASIK, Karol MOTYL

Redaktorzy językowi  
Małgorzata DAWIDZIAK-KŁADOCZNA – język polski, Marie-Françoise IWANIUKOWICZ –  
język francuski, Janina STASZCZYK – język angielski

Redaktor statystyczny  
Wioletta SOŁTYSIAK

Sekretarz redakcji  
Anna IRASIAK

Koordinator ds. Zasobów Internetowych  
Sylwia MISZCZAK

Korekta  
Andrzej MISZCZAK

Redakcja techniczna  
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki  
Sławomir SADOWSKI

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:  
<http://podstawyedukacji.ujd.edu.pl>

Czasopismo jest indeksowane w bazach danych ERIH PLUS, Bazhum, Index Copernicus, CEJSH, CEEOL, Polska Bibliografia Naukowa, CEON, Most Wiedzy

Copyright © 2020 Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie  
oraz autorzy, pewne prawa zastrzeżone. Licencja Creative Commons – Uznanie autorstwa  
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

**ISSN 2081-2264**  
**eISSN 2658-2848**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego  
im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ujd.edu.pl](http://www.ujd.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ujd.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ujd.edu.pl)

## SPIS TREŚCI

### CONTENTS

Monika ADAMSKA-STAROŃ	
Od Redakcji: Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni .....	9
<b>STUDIA I ROZPRAWY</b>	
Adam REGIEWICZ	
Zasada tranzytywności w edukacji humanistycznej.	
Popkultura i kanon .....	13
The method of transit in humanistic education. Pop culture and the canon (Summary) .....	25
Andrzej PLUTA	
Dla(czego) kicz (nie) uczy? .....	27
Why (what) does(n't) kitsch teach? (Summary) .....	50
Maciej WOŹNICZKA	
Kultura popularna a literatura propedeutyczna filozofii .....	51
Popular Culture and Propaedeutic Literature of Philosophy (Summary) .....	74
Artur ŁACINA-ŁANOWSKI	
Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna.	
Wokół komunikacyjnych kontekstów kultury i edukacji w (po)nowoczesnym społeczeństwie .....	75
Pop culture as an educational space. Communication contexts of culture and education in the postmodern society (Summary) .....	85
Magda KARKOWSKA	
Medialne konstrukcje tożsamości w dobie pandemii – implikacje rozwojowe i edukacyjne .....	87
Media constructs of identity in the pandemic era – some educational and development implications (Summary) .....	103

## Michał PŁÓCIENNIK

- Filozofowanie jako remedium na popularnokulturowy kryzys edukacji?  
Zamyślenia nad Aldony Pobjewskiej propozycją edukacji  
do samodzielności w formie warsztatów z dociekań filozoficznych ..... 105
- Philosophy-ing as a remedy to pop-cultural education crisis? Thoughts over Aldona  
Pobjewska's suggestion of educating for self-dependence in the form of philosophy  
study workshops (Summary) ..... 117

## Agnieszka NYMŚ-GÓRNA

- Kultura popularna w edukacji i socjalizacji – możliwości i zagrożenia.. 119
- Popular culture in education and socialization – opportunities and threats (Summary) . 126

## Z BADAŃ

### Monika ADAMSKA-STAROŃ

- Rock narratives as space for co(being). The research report ..... 129
- Rockowe narracje przestrzeni (współ)bycia. Relacja z badań (Streszczenie) ..... 145

### Mateusz MARCINIAK

- Kultura popularna a zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży  
akademickiej ..... 147
- The popular culture and the civic engagement of university students (Summary) ..... 162

### Kinga LISOWSKA

- Świat kultury popularnej w przygotowaniu do *Edukacji regionalnej* –  
kształcenie studentów wczesnej edukacji ..... 163
- The world of popular culture in preparation for *Regional education* –  
education of students of early childhood education (Summary) ..... 176

### Mirosław MIELCZAREK

- Etyczne rozważania wokół fragmentu powieści Bruno Jasińskiego  
*Zmowa obojętnych. Nie ukończony powieści część pierwsza* ..... 179
- Ethical considerations around a fragment of the Bruno Jasiński's novel *Collusion  
of the indifferent. Unfinished novel part one* (Summary) ..... 195

### Tatyana LIPAI, Irina ZHOGOL-LABZEEVA

- Challenges of modernity and the influence of mass culture  
on the quality of education (based on the results of sociological  
research in the sphere of education) ..... 197
- Wyzwania nowoczesności i wpływ kultury masowej na jakość kształcenia (w oparciu  
o wyniki badań socjologicznych w sferze edukacji) (Streszczenie) ..... 204

## **VARIA**

Krzysztof JAKUBIAK

- Dyskurs historiograficzny, historiozoficzny i pedagogiczny  
o charakterze narodowym Polaków z przełomu XIX i XX w. .... 207
- Historiographic, historiosophical and pedagogical discourse of national character  
of Poles from the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century (Summary) ..... 215

Tatyana LIPAI, Mariam GEVORGYAN

- Issues and propositions on the improvement of doctoral education ..... 217
- Problemy i propozycje związane z podniesieniem jakości kształcenia doktorantów  
(Streszczenie) ..... 224

## **RECENZJE**

Małgorzata MUSZYŃSKA

- [rec.] Lech Witkowski, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020 ..... 227
- [rev.] Lech Witkowski, *Psychodynamics and their structure. Studies in Applied Humanities*, Adam Marszałek Publishing House, Toruń 2020 (Summary) ..... 236







<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.01>

Monika ADAMSKA-STAROŃ

<https://orcid.org/0000-0001-8628-0055>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** m.adamska-staron@ajd.czyst.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Adamska-Staroń, A. (2020). Od Redakcji: Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 9–10.

---

## Od Redakcji: Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni

„Podstawy Edukacji” to rocznik myśli społeczno-pedagogicznej, który ukazuje się od 2008 roku staraniem Katedry Pedagogiki (dawniej: Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań) Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Idea organizująca nowy tom koncentruje się wokół relacji: kultura popularna – edukacja/edukacja – kultura popularna. Świat edukacji oraz świat kultury popularnej to skorelowane ze sobą obszary, nieodłączne elementy współczesnej kultury. Światy, które stanowią część bycia człowieka, element struktury bycia w świecie. Być/uczestniczyć w świecie kultury/w świecie kultury popularnej można na różne sposoby: przeżywając lub konsumując, angażując swój intelekt lub poruszając się w konwencji rozrywkowej, uczestnicząc refleksyjnie, mentalistycznie, interpretacyjnie czy też zachowaniowo. Rodzaj uczestnictwa w kulturze/w kulturze popularnej stanowi implikację przyjętego o niej rozumienia. Rozumienie kultury popularnej bywa różne, różne powstają o niej narracje, koncepcje, teorie. Dość często bywa ujmowana jako „cień” tzw. kultury wysokiej, jako jej zdecydowane przeciwieństwo. A przecież w ramach obu przestrzeni, „komplementarnych wobec siebie, zarówno w sensie «obiektywnym» – jako części realnie otaczającej rzeczywistości, jak i jako (potencjalnej) części tożsamości młodzieży” (Melosik, 2013, s. 451), mogą powstawać dzieła zarówno oryginalne, wysublimowane, złożone, jak i niczym się niewyróżniające, schematyczne,

wtórne. Obie przestrzenie mają, więc swój udział w budowaniu tożsamości człowieka, szczególnie młodego pokolenia (Melosik, 2013, s. 9–26). Obie przestrzenie warte są zainteresowania, uwagi badacza.

Nowy tom jest głosem w dyskusji nad możliwościami edukacyjnymi kultury popularnej. Kultury, która nie jest ontologicznie monolityczna – konstytuują ją rozmaite wrażliwości, sensory i znaczenia, idee i przesłania, różnorodne teksty, które stanowią zapis ludzkiej świadomości, myśli, wyobraźni, które są artykulacją różnych napięć i konfliktów, wynikiem obserwacji świata, jego indywidualną interpretacją. Kultury, która posiada pozytywną energię, możliwości rozwoju, ale także swoje „pułapki”, bariery, ograniczenia. Kultury, która jest wielowymiarową przestrzenią obejmującą różne „poziomy”. Jest złożona, sprzeczna wewnętrznie, nieustannie „w drodze”. Każda z tworzących ją postaci może sprzyjać w dotarciu do jakiegoś zakątka społecznego świata, ludzkiego doświadczenia, ludzkiej wyobraźni, może sprzyjać w spojrzeniu na ten świat, na to doświadczenie, na tę wyobraźnię z innej perspektywy. Coraz częściej postrzegana jest (m.in.) jako istotny obszar edukacyjnego działania, „dyskursywna przestrzeń, w której są tworzone i negocjowane znaczenia przez jej uczestników” (Hejwosz, Jakubowski, 2010, s. 10), czy jako przestrzeń dla pedagogicznych badań.

Prezentowane w tomie studia i rozprawy, prace badawcze pokazują, że odkrywanie sensów i znaczeń kryjących się w tekstach kultury popularnej jest godne uwagi, że warto zgłębiać tę kulturową przestrzeń, która, będąc opowieścią o świecie człowieka, świecie kultury, szczególną o nich narracją, zasługuje na analizę i próbę pedagogicznego odczytania. Wszystkie teksty, zarówno te odsłaniające różne postaci kultury popularnej, jak i te wykraczające poza przyjęte ramy stanowią inspirujący głos w podjętej dyskusji, angażują, zapraszają nie tylko do refleksji nad światem kultury popularnej i człowiekiem jako jego twórcą, ale nad kulturą w ogóle.

Dziękując wszystkim Autorom, Recenzentom oraz Współpracownikom, mam nadzieję, że tom 13 stanie się impulsem do dalszych poszukiwań zarówno teoretycznych, jak i badawczych zogniskowanych wokół edukacyjnych kontekstów różnorodnych fenomenów kultury popularnej.

## **Bibliografia**

- Hejwosz D., Jakubowski, W. (2010). Wstęp. W: D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja* (s. 9–11). Kraków: Impuls.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.

# **STUDIA I ROZPRAWY**





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.02>

Adam REGIEWICZ

<https://orcid.org/0000-0003-1367-7697>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** aregiewicz@gmail.com

**Jak cytować [how to cite]:** Regiewicz, A. (2020). Zasada tranzytywności w edukacji humanistycznej. *Popkultura i kanon. Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 13–25.

---

## Zasada tranzytywności w edukacji humanistycznej. Popkultura i kanon

### Streszczenie

W toczącym się w Polsce od niemal trzydziestu lat dyskursie na temat relacji kanonu i popkultury dominuje przekonanie o całkowitej rozbieżności tych przestrzeni doświadczenia w komunikacji kulturowej. Niechęć obrońców kanonu jako bastionu tradycji i wartości wobec kultury popularnej przekłada się także na płaszczyznę edukacji, która stoi w obliczu kryzysu sensowności podejmowanych działań. Wiąże się to zarówno z odbiorcami, jak i samymi nauczycielami, którzy coraz częściej wykazują się większą znajomością zjawisk z zakresu popkultury niż tzw. kanonu kulturowego. Impas, jaki obecnie przeżywa szkoła, wymaga reakcji, a ta – wydaje się – jest możliwa poprzez zwrócenie uwagi na podmiot kształcenia i zwrot ku temu, co „tu i teraz”. Dla wyjaśnienia możliwości przełamania sytuacji „zimnej wojny” pomiędzy kanonem a popkulturą w artykule zostaje przywołana zasada tranzytywna jako metoda budowania dialogu pomiędzy obiema stronami sporu.

**Słowa kluczowe:** kanon, popkultura, edukacja, kształcenie humanistyczne, tranzytywność.

W połowie lat 90. na łamach czasopisma „Znak” odbyła się poważna debata na temat kanonu i zagrożeń płynących ze strony wchodzącej wówczas do Polski popkultury<sup>1</sup>. Rok po publikacji dyskusja przeniosła się na Zjazd Polonistów,

---

<sup>1</sup> W dyskusji wzięli udział Zygmunt Kubiak, Czesław Miłosz, Jerzy Jarzębski, Jerzy Szacki, Andrzej Oseka i inni.

który odbył się w 1995 roku w Warszawie<sup>2</sup>. Oba wydarzenia silnie oddziaływały na kształt współczesnej polemiki na temat kanonu i popkultury, z której wyłania się dość oczywista konkluzja: kanonu (kulturowego i literackiego) (Szpociński, 1991, s. 47–56) i popkultury nie można pogodzić. Nawet więcej, popkultura niszczy kanon, z tego też powodu należy trzymać obie te formy budowania społecznego imaginarium z daleka od siebie.

Lista sformułowanych pod adresem popkultury zarzutów jest długa. Oskarża się ją o sprzyjanie płytkim wartościom, banalnym gustom, amerykanizację, konsumpcjonizm, podatność na komercję, kryzys etyczny i estetyczny, tandetność. Kultura popularna jawi się niczym pasożyt na zdrowej tkance kultury. W analizie mechanizmów funkcjonowania popkultury pojawiają się określenia zarezerwowane dla wampiryzmu (wysysanie) czy kanibalizmu (zżeranie). Na dodatek popkultura redukuje, obniża i niszczy.

Jej przeciwieństwem jest kanon, rozumiany jako zbiór wypowiedzi artystycznych stanowiący o tradycji danego narodu lub kultury. Kanon traktuje się jako fundament danej społeczności, dzięki któremu może ona budować wspólną komunikację kulturową odwołującą się do tych samych wartości, znaków czy kodu estetycznego. Przypomina gmach, pod dachem którego – jak pisał Jerzy Jarzębski – mieszkamy, korzystając z dobrodziejstw bezpiecznego domu (Jarzębski, 1994, s. 12–17). Temu mirowi popkultura zdaje się zagrażać swoją otwartością granic, mieszaniami porządków, demokracją wartości i dyktatem mody.

Zarysowany konflikt przenosi się z łatwością na płaszczyznę edukacji. Wystarczy pobieżny rzut oka na obecną podstawę programową, aby stwierdzić, że jej autorzy popkultury zwyczajnie nie tolerują. Odniesienie do niej znajduje się zaledwie w dwóch miejscach: w momencie opisywania celów ogólnych, gdzie jeden z nich wskazuje na „rozdzielenie kultury wysokiej i niskiej, elitarniej i popularnej oraz dostrzeganie związków między nimi”, oraz w ostatnim punkcie kształcenia kulturowo-literackiego, w podpunkcie „Odbiór tekstów kultury”, gdzie czytamy, że uczeń „odróżnia dzieła kultury wysokiej od tekstów kultury popularnej, stosuje kryteria pozwalające odróżnić arcydzieło od kiczu”. Z łatwością dostrzeżemy wspólny rys obu zapisów. Popkultura ma służyć nauczycielowi do konfrontacji z kulturą wysoką, reprezentowaną przez zaproponowany kanon literatury. Jeśli zatem przywołuje się popkulturę, to tylko po to, by ją zdyskredytować, oskarżając o kicz, niskie pobudki, wtórność, powtarzalność, bazowanie na niskich instynktach itd.

U podłoża takiego myślenia leżą, w moim przekonaniu, dwie fundamentalne teorie. Pierwsza to spadkobierstwo Szkoły Frankfurckiej, gdzie pojawiają się oskarżenia o masowość, sprzyjanie niskim gustom, homogenizację, zdiecinnienie czy niedojrzałość, konsumpcjonizm, banalizm, amerykanizację itd. Popkultura nazywana jest kulturą instant, kulturą przyjemności czy codzienności, gdzie

---

<sup>2</sup> Fragmenty debaty przedrukowano w monograficznym numerze *Polonistyki* 5 (1995).

zanika refleksja nad życiem i poszukiwaniem jego sensu. W tym kontekście na plan pierwszy w popkulturze wysuwa się estetyka kiczu, o której Clement Greenberg pisał:

Kicz, posługując się jako surowcem skażonymi i zastygłymi namiastkami prawdziwej kultury, chętnie wita i rozwija niewrażliwość. Jest źródłem dochodu. Kicz jest mechaniczny i operuje formułkami. Kicz zapewnia namiastkowe doznania i podrabiane wrażenia. Kicz zmienia się zależnie od stylu, ale zawsze pozostaje ten sam. Kicz jest wykwittem wszystkiego, co jest fałszywe w życiu naszej epoki (Greenberg, 2002, s. 44).

Z takim bagażem oskarżeń wchodzi popkultura we współczesny dyskurs. Nic zatem dziwnego, że autorzy podstawy, którzy zatrzymali się w refleksji na latach 50., odrzucają ten rodzaj narracji kulturowej.

Drugiemu założeniu również patronuje spojrzenie wstecz. I nie jest ono dalekie od wizji niektórych kierunków kształcenia polonistycznego na uniwersytetach. Kryje się za tym postawa „pasywno-agresywnej nostalgii za innym uniwersytetem i innym czasem kultury literackiej, kiedy rzekomo wszyscy absolwenci liceum mieli w małym palcu klasykę polską, a i obcej niemało. Społeczeństwo zaś szanowało humanistów i miało dla nich wiele dobrze płatnych zatrudnień” (Koziołek, 2014, s. 202). W myśl „najlepiej nam było przed wojną”, autorzy podstawy programowej dołożyli liczbę lektur z tzw. klasyki literatury polskiej (pomijam tu kwestię samej skuteczności egzekwowania tej lektury), widząc w tym odpowiedź na dzisiejszy kryzys kształcenia humanistycznego i tożsamościowego. Towarzyszy temu przekonanie o konieczności kumulacji wiedzy o historii literatury, o jej estetyce, poetyce. Zgodnie z nią, uczeń po czteroletniej edukacji licealnej powinien przede wszystkim znać i wiedzieć<sup>3</sup>. Potwierdza to Marta Stremiecka w debacie prowadzonej na łamach „Dziennika”. Pisała wówczas:

Nasz kanon to, co najmniej 250 utworów polskiej literatury, które każdy młody człowiek, który przystępuje do matury musi znać. To książki, bez których młodzi ludzie przestaną rozumieć kraj, w którym żyją, nasze miejsce w Europie, a wreszcie zagubią całkiem kod kulturowy (*Poznaj kanon*).

Takie nastawienie jednak powoduje, że podczas prowadzonych zajęć odtwarza się zestaw podstawowych i pozornie kluczowych dla tożsamości polskiej lektur, a poprzez nie – określony zestaw mitów i symboli, co prowadzi do katastrofalnych uproszczeń, które wszyscy znamy z autopsji, np. jeśli romantyzm, to „mesjanizm”, a pozytywizm to „praca u podstaw”. Możemy utyskiwać, że młodzież nudzi się przy Mickiewiczu, ale już Gombrowicz sarkał na Słowackiego.

Otóż na niemoc Gałkiewicza odpowiedzią ma być kanon. W komentarzu po wejściu Giertychowskiego kanonu lektur Agnieszka Kłakówna pisała:

---

<sup>3</sup> Ponad dziesięć lat wcześniej, w 2008 r., podobną uwagę do Minister Krystyny Hall formułowała Agnieszka Kłakówna, pisząc: „Twórcy listy lektur zdradzają najzupełniej naiwne przekonanie, że wystarczy nakaz lekturowy, by osiągnąć sukcesy wychowawcze. I to jest czysta utopia” (Kłakówna, 2014, s. 150).

Kto zaś najlepiej wie, co zatem na 'języku polskim' po Bożemu 'wykładane' być powinno? No takie rzeczy są akurat zupełnie oczywiste [...] Prosto. Przykład pierwszy z brzegu: Sienkiewicz – dobrze, Gombrowicz – niedobrze, o Masłowskiej – lepiej w ogóle nie wspominać. [...] Na szczęście, w szkole jest na to rada niezawodna: porządek poznawania lektur przyjmować chronologiczny. To da pewność, że do Gombrowicza, a tym bardziej do Masłowskiej nigdy się nie dojdzie (Kłakówna, 2014, s. 127).

Ucieczka edukacji w kanon jest jednak nie tyle odwoływaniem się do tradycji, której miałyby być on gwarantem, ile realizacją „kolekcji” zmienianej w zależności od politycznej ideologii<sup>4</sup>. Co więcej, nikt dziś nie kryje faktu, że kanon w swej istocie jest aktem ideologicznej przemocy, wyrazem supremacji władzy jakiejś wizji kultury, a nie kultury w ogóle. Przypomniała o tym dyskusja wokół opublikowanego przez Haralda Blooma kanonu anglosaskiego (Bloom), który przez niektóre środowiska (zwłaszcza lewicowe i feministyczne) został nazwany opcją *Dead White European Male*. Trudno nie dostrzec w tym głębszej refleksji nad istotą kanonu, którego konstrukcja jest zależna od czasu i miejsca, w jakim powstaje. W takim kontekście powoływanie się na kanon jako zbiór uniwersalnych wartości, o których można przeczytać w definicji kanonu (Sawicki, 1992, s. 95–110), wydaje się nadużyciem.

Czy jednak naprawdę dobrze rozumiemy pojęcie kanonu? Anna Nasiłowska definiuje go jako wyobrażenie o idealnym poziomie kompetencji. Nie ma on postaci listy, raczej można by go sobie wyobrazić jako przestrzenny układ odniesień o otwartej strukturze (Nasiłowska, 2011, s. 32). Podobnie określa go wspomniana już Agnieszka Kłakówna, proponując rezygnację z kanonu lektur na rzecz kanonu uniwersalnych problemów egzystencjalnych. A ponieważ „problemy o takim ciężarze gatunkowym znajdują zwykle wyraz w dziełach kultury potwierdzających swą wielkość i zdolność oddziaływania przez wieki” (Kłakówna, 2017, s. 109), nie ma obaw, że zostaną pominięte ważne teksty pełniące rolę „kamieni milowych” w literaturze (Delsol).

Zaproponowane ujęcie niebezpiecznie zbliża rozumienie kanonu do popkultury określanej mianem bezgranicznego morza zalewającego pozostałości po wspaniałej cywilizacji. Jednak gdy sięgnąć do usankcjonowanych tradycją pojęć kanonu, zobaczymy, że większość z nich odnosi się do momentu oddziaływania, o którym współcześnie obrońcy ruin zapomnieli. Kanon ma za zadanie przekazywać dziedziczone w danym obszarze i w danej kulturze wartości, jednak tradycja ta, jak pisze Michał Głowiński, nie powinna być odwzorowywaniem kształtów, jakie zjawiska przyjęły w epokach ubiegłych”, ale kontynuacją i przekształcaniem jej w sposób czytelny dla nowego pokolenia. Nie da się ukryć, że dla współczesnego pokolenia taki język oferuje popkultura.

Trudno nie zgodzić się w tym kontekście z Rochem Sulimą, który mówi, że popkultura jest obszarem kształtowania się tożsamości zbiorowych.

---

<sup>4</sup> Przestrzegał przed tym Czesław Miłosz we wspomnianej już debacie na łamach „Znaku” (Miłosz, 1994, s. 50–52).



Kultura popularna to rodzaj pośrednika między kulturą wysoką a jednostkowymi stylami życia. Dlatego Szekspira można najpierw zobaczyć w jakiejś adaptacji popkulturowej, a potem przeczytać w oryginale. Czy tego chcemy, czy nie tworzy ona społeczne mitologie, a kult Adama Małysza zastępuje obecność bohaterów narodowych (Tumiłowicz).

Każda próba ignorowania jej w dyskursie publicznym, w tym w edukacji, jest szkodliwa także dla samej tradycji. Obserwujemy to dość często. Absolwenci liceum, kształceni w sposób retrospektywny<sup>5</sup>, postrzegają literaturę i zjawiska kulturowe w kategorii dawności, spychając je poniekąd do getta czy muzeum. Kształceni wyłącznie w perspektywie tradycji, absolwenci zaznają pewnej schizofrenii, bowiem świat literatury, który został im przedstawiony, okazuje się być światem martwym, dawno minionym czasem, „rajem utraconym” lub gorzej – „nudną skamieliną”<sup>6</sup>. To terazniejszość ich pociąga.

Jeśli chcemy uniknąć fikcji kształcenia, oddalić zarzut o nieautentyczność czy totalną nieadekwatność omawianej literatury do życia tych młodych ludzi, to powinniśmy raczej wychodzić od tego, co dla nich ważne: dziś, teraz, tego, co ich fascynuje, co ich dotyczy w otaczającym świecie, co jest przedmiotem ich uwagi. A tą przestrzenią jest właśnie popkultura. Zwraca na to uwagę Piotr Śliwiński w rozmowie z Iną Iwasiów, Anną Janus-Sitarz i Krzysztofem Biedrzyckim: „kiedy mówimy o kształtowaniu takiej wspólnoty przez teksty, wówczas, mając literaturę w środku, sercu, wyobraźni, w centrum każdego obrazu kultury, nie możemy na niej poprzestać, bo rzeczywistość młodego człowieka dzisiaj jest rzeczywistością gry komputerowej, serialu telewizyjnego” (*Między wolnością a krytycznej lektury a obroną kanonu*, 456).

W tym kontekście należałoby odczytać wskazówkę, jaką Agnieszka Kłakówna, daje wchodzącym w zawód nauczycielom:

Trzeba wychodzić od tego, co ważne dla konkretnych ludzi. Dziś, teraz, co fascynuje, co ich dotyczy, co odkrywane jest w otaczającym świecie, co jest przedmiotem ich uwagi. To mogą być sceny z filmów na przykład, albo sytuacje z innych popkulturowych tekstów. Te, które mają zdolność uwodzenia wyobraźni, odwołują się zwykle do kulturowych archetypów. Od nauczyciela oczekiwać by należało jednak, żeby rozpoznając te archetypiczne ujęcia, proponował i pomagał odkrywać ich sensy w tekstach przynależnych do wysokiego obiegu kultury, skłaniając do namysłu nad znaczeniem ich odwieczne nieledwie repetycji i trwania (Kłakówna, 2017, s. 226).

Przyjęta przez badaczkę i zarazem praktykującego nauczyciela perspektywa odwraca dominującą w dzisiejszym konstruowaniu edukacji humanistycznej zasadę „ze szczytu schodów”. Perspektywa tamta projektuje, co uczeń musi i powinien, nie zatrzymując się w ogóle na pytaniu o sens takiej czy innej umiejętności. Więcej tu kursu z historii literatury niż zwyczajnej lektury, która zmusza do myślenia. Wszak w imię kanonu przyswajają się bezmyślnie cudze zdania i uczy

<sup>5</sup> Postawa retrospektywna polega na przyjmowaniu przeszłości jako bezpiecznej przystani i „miejsca świętego” (Szacki).

<sup>6</sup> George Steiner nazywa postępujących w ten sposób nauczycieli „grabarzami” (Steiner).

je powtarzać. W konsekwencji, po czterech latach, podczas egzaminu uczeń wie, że Średniowiecze to Szymon Słupnik (Kołodziej, 2019, s. 21), a Orzeszkowa to *Nad Niemnem*. Co ciekawe, już pod koniec lat siedemdziesiątych zwracał na problem uwagę Janusz Sławiński, pisząc:

Istnieje wszak zjawisko, którego nie zawaham się nazwać po imieniu: szkolna dewastacja arcydzieł. Polega ono nie tylko na tym, że utwory poddawane są w szkole prymitywnym zabiegom interpretacyjnym, ale przede wszystkim na tym, że owe interpretacje nieodwołalnie oklejają i unieruchamiają również w obiegach pozaszkolnych. Tekst oddany nauczaniu okazuje się często tekstem straconym dla publiczności dorosłej: przestaje być źródłem energii znaczeniowej (Sławiński, 1977, s. 17).

Czy nie doświadczamy tego na co dzień, jak gdyby Sienkiewicz czy Kochanowski pisali wyłącznie z myślą o uczniach ze szkolnej ławy? Ile literatury zostało skompromitowanej przez szkolną „bufonadę”? (Hartman). Czy z pełnokrwistych bohaterów literackich nie zrobiliśmy kukiełek w szkolnym teatrzyku? A może gorzej, zrobiliśmy z nich przedmiot szkolnych dociekań, mordując ich pseudostrukturalnym wywodem? Jak do tego nie dopuścić?

Autorka *Wykładów z metodyki* pisze w innym miejscu, że „szkoła nie może grać roli «westalki» tradycji i kultury wysokiego obiegu, która zamyka oczy na otaczający świat i problemy zaburzonych w nim uczniów, bo to pachnie albo schizofrenią, albo skansenem” (Kłakówna, 2014, s. 79). I ma rację. Moja kilkunastoletnia kariera nauczyciela w szkole potwierdza, że wychodzenie od tego, co jest uczniom bliskie: filmu, piosenki, teledysku, gry, wydarzenia na YouTube i powiązanie z materiałem literackim daje o wiele lepsze wyniki niż oddzielanie tej sfery życia od przestrzeni edukacji. Jak to uczynić, by nie dopuścić do wrogiego przejścia przez popkulturę najważniejszych dyskursów kulturowych, a jednocześnie rzutować tradycję w przyszłość?

Odpowiedzią na powyższą kwestię wydaje się zasada tranzytywności, sformułowana przez Joannę Ślósarską. Antropologiczna w swoim podłożu koncepcja tranzytywności, rozumiana jako przejście między rozbieżnymi (często skrajnymi, stanami rzeczywistości, jak kanon i popkultura), jest ciekawą figurą interpretacyjną, konotującą zarówno wszelkiego rodzaju transfigurację materii, ciała, rzeczywistości (co autorka określa mianem metamorfozy), jak i duchowe przemiany (*metanoia*). Koresponduje ona z Welschowską koncepcją „rozumu transwersalnego” (Welsch, 1998, s. 405–440), który realizuje się w ustanawianiu przejść pomiędzy różnymi warstwami – „sektorami” analizowanego obiektu tak wewnątrz, jak i z rzeczywistością usytuowaną poza nim, ustanawiając tym samym nowy porządek lektury: otwartej i dynamicznej. Skonstruowany w ten sposób model lektury zakłada z jednej strony czytanie kontekstowe, asocjacyjne, przypominające nieco strukturę hipertekstową, z drugiej zaś właśnie komparatystyczne, palimpsestowe, gdzie odmienne porządki znaczeniowe zostają na siebie nałożone, w wyniku czego odkrywa się dodatkowe znaczenia.

Zarysowana charakterystyka tranzytywności eksponuje sam moment przechodzenia, który wiąże się zarazem z konstruowaniem przestrzeni „pomiędzy”: antropologią bramy, przejścia z tego, co zewnętrzne do tego, co wewnętrzne i odwrotnie, jak i czasem owego przechodzenia, które tranzytywność postrzega przede wszystkim jako figurę dynamiczną. Antropologicznie rozumiana tranzytywność jawi się zatem jako element doświadczenia egzystencjalnego, bez którego świat kultury jest tylko „martwą literą”. Bez doświadczenia bowiem trudno mówić o autentycznym sensie, a ponadto, jak pisze w zakończeniu autorka: „porządkowanie doświadczenia w relacji do wartości i preferencji czyni to doświadczenie bardziej znaczącym w indywidualnym kontekście” (Ślósarska, 2014, s. 129). W centrum tranzytywności stoi podmiot – ten, który doświadcza, ten, który dokonuje lektury. Ta powinna być dla ucznia nie tylko możliwością działań poznawczych, ale przede wszystkim szansą na poznanie samego siebie, innych ludzi i otaczającego świata. To zatem oznacza konieczność zanegowania zewnętrznego, gotowego porządku postrzegania literatury i kultury, a skupieniu się na sobie samym.

To najsilniejszy i najbardziej znaczący element metody, który uniwersum znaczeń, płynności ponowoczesnego świata, negocjowalności tożsamości itp. przeciwstawia ideę podmiotowego odczytania przez silną postawę etyczną. Bez owej aksjologii sprzężonej z symbolicznym uniwersum cała niezwykle bogata i różnobarwna rama narracyjna, w której jako użytkownicy kultury funkcjonujemy, byłaby tylko grą, zabawą, nic nie znaczącą makietą, którą można w każdej chwili obnażyć i pokazać jej sztuczność czy fasadowość. Przenosząc to rozwiązanie na płaszczyznę edukacji, trzeba by podkreślić owo zanurzenie ucznia w aktualności, w jego „tu i teraz”, które determinuje odbiór otaczającej go rzeczywistości, w tym także literatury.

Kluczowym dla zrozumienia działania zasady tranzytywnej w edukacji byłoby pojęcie szczeliny, a więc miejsca pęknięcia monolitycznej całości, jaką jawi się kanon. Szczelina tworzy możliwość przejścia lub połączenia z inną przestrzenią – jest miejscem tranzytu między przeszłością a teraźniejszością, subiektywnością a obiektywnością. Fenomen tranzytywności skupiałby się na punkcie, na wybranym momencie, za pomocą którego przechodzi się od beznamiętnego obrazu całości, jaki dzisiaj oferuje nam nauczanie zgodne z kanonem, do emocjonalnego skupienia uwagi na fragmencie, do *punctum*, jak powiedziałby Roland Barthes (Barthes, 1994). W *Świetle obrazu* zauważa on, że *studium*, choć wiąże się z naszym kulturowym doświadczeniem, wiedzą o świecie, intelektem, sprowadza obserwującego do roli widza. Takimi dziś wydają się uczniowie poddani zabiegom edukacyjnym. Dodajmy, że w ich przypadku należałoby mówić wręcz o widzu mentalnie nieobecny. W przeciwieństwie do *studium*, *punctum* rozpala emocje, angażuje, bowiem wiąże się ze szczegółem, który widz wydobywa z obrazu. Skupia się na tym, co go interesuje. To ma na myśli Ślósarska, gdy pisze o doświadczeniu egzystencjalnym konstytuującym ów tranzyt.

Ten sposób lektury koresponduje z palimpsestową koncepcją tekstu, na którą składają się bardzo różne filozoficzne, teologiczne, etyczne, jak i „teksty kultury”: od klasycznej poezji, poprzez fantastykę, do zjawisk intermedialnych. Stają się niezwykle spójną opowieścią na temat sposobu radzenia sobie z najbardziej elementarnymi pytaniami: o sens życia, śmierć, los i wolność, *sacrum* i *profanum*, chaos i kosmos, cielesne i duchowe itd. Zasada tranzytywności zbliża się zatem do postulatu czytania literatury poprzez uniwersalia, niezależne od dzieła, choć od tekstu biorące początek. Człowiek w tym kluczu jest rozumiany podmiotowo, mając świadomość swego istnienia i zarazem dystansu do otaczającej go rzeczywistości. Jest on postawiony w krzyżujących się i przecinających ciekach rzeczywistości, i wobec tej palimpsestowej rzeczywistości musi wejść z nią w relacje. Im bardziej świadomie to czyni, tym bardziej zaznaczona zostaje kategoria tranzytywności, jawiąca się wówczas jako próba porządkowania otaczającego go chaosu.

Powyżej zaprezentowaną teorię chciałbym przedstawić na konkretnym przykładzie<sup>7</sup>. Punktem wyjścia uczynimy *Bogurodnicę*, średniowieczną pieśń religijną, utożsamianą z kanonem literatury polskiej i ze Średniowieczem przede wszystkim. Wystarczy otworzyć dowolny podręcznik kształcenia literackiego z zakresu liceum, by szybko wpisać utwór w szereg wytrychów interpretacyjnych: zabytek języka polskiego, teocentryzm, *deesis*, tercyna, modlitwa, pieśń. Zestawienie skomplikowanego znaczeniowo i mentalnie średniowiecznego tekstu z narracją popkultury wydaje się mało prawdopodobne. Jednak, jak pokazuje zasada tranzytywna, potrzebne jest poszukiwanie szczeliny – miejsca przejścia pomiędzy światami. Taką właśnie bramą stała się dla mnie kategoria pieśniowości, która naprowadziła mnie na współczesne wykonania *Bogurodnicy*.

Kategoria pieśni nie odsyła tu jednak do poetyki czy genologii, jak pewnie widziałby to rasowy polonista, ale do muzyczności zarówno samego tekstu, jak i towarzyszącego jej wykonania. Muzyka stała się dla pokolenia urodzonego po 1989 roku najważniejszym doświadczeniem kulturowym, które wraz z audiowizualnością zdominowało jego sposób rozumienia kultury. Jeśli dodać do tego liczne programy telewizyjne, akcje medialne promujące talenty muzyczne, otrzymamy obraz pokolenia zanurzonego w narrację muzyczną. Nie można zatem dziwić się, że ważniejsze dla przedstawiciela tego pokolenia jest pierwsze miejsce na liście przebojów lub nagroda Grammy niż literacki Nobel<sup>8</sup>. Nic dziwnego zatem, że lektura *Bogurodnicy* odbywać się będzie palimpsestowo, z nałożeniem na nią filtrów współczesnych odczytań muzycznych.

<sup>7</sup> Przedstawiona propozycja została przetestowana przeze mnie w warunkach szkolnych podczas prowadzonych warsztatów z uczniami.

<sup>8</sup> Nawet więcej, to co dotyczy odbiorców, jest udziałem twórców współczesnej literatury, którzy coraz częściej korzystają z pomysłów programów telewizyjnych, producentów widowisk, a nie rzadko z narracji muzycznych, rozszerzając wypowiedź literacką o zjawiska audiowizualne i audialne (Regiewicz, 2020).

Na potrzeby tej wypowiedzi przyjrzymy się zaledwie trzem wykonaniom w obiegu popkultury: heavymetalowemu, ambient i muzyki improwizowanej<sup>9</sup>.

Pierwsza z propozycji, *Bogurodzica* w wykonaniu zespołu Opozycja, jest utrzymana w estetyce metalowej z charakterystycznym brzmieniem gitar, rytmicznym silnym akcentowaniem  $\frac{2}{4}$ , riffem eksponującym melodię pierwszej frazy pieśni. Linia melodyczna stara się trzymać tradycyjnej wersji przekazu znanej z najstarszego rękopisu muzycznego z XV wieku (*Historia muzyki powszechnej*, 1957, s. 197–198). Zmienia się ona w refrenie, melodyjny głos nabiera ostrzejszej barwy, by w finalnym *Kyrie eleison* przejść w krzyk. Adaptując utwór, zespół wpisał melodię w tonację durową. Ma to ogromne znaczenie, gdyż zastosowanie tej tonacji w utworach metalowych wiąże się z wyrażaniem silnych i pozytywnych emocji jak patos, chwała, poczucie dumy.

Co współczesnemu odbiorcy mówi o średniowiecznym tekście takie wykonanie? Po pierwsze przypomina kulturowy obieg *Bogurodzicy* i jej wykorzystanie w ważnych dla narodu chwilach. Podkreślone przez muzyczną estetykę metalową uczucia siły dumy i walki, odnoszą się wszak do aktualnych dziś potrzeb identyfikacji narodowej i kulturowej. Po drugie, wyeksponowanie kontekstu walki wiąże wypowiedź modlitewną z teologią walki duchowej, jaka rozgrywa się podczas modlitwy. Dzięki wykrzykiwanym wezwaniom pieśń nabiera charakteru emocjonalnego, dalekiego od niezrozumiałych dla ucznia gregoriańskich chorałów.

Drugie wykonanie to improwizacja Tomasza Trzczińskiego na fortepian i gongi<sup>10</sup>. Pianista łączy w improwizacji motywy polskiej muzyki sakralnej i ludowej. Początkowe frazy krążą wokół tematu głównego *Bogurodzicy* wyznaczając linią melodyczną śpiewu chorałowego, raz po raz zmieniając tonację. Pianista stosuje elipsę, przy każdorazowym powtórzeniu pomija inne elementy, zwiększa też ich zakres – im dalej, tym więcej pauz i brakujących dźwięków. Tytułowe gongi pojawiają się na końcu taktu niczym kropka w zdaniu, stając się silnym akcentem znaczeniowym. Sama obecność gongów przywodzi na myśl dzwony, konotujące tradycję kościelną, religijną, która nie zostaje w wykonaniu przywołana wprost. Zróznicowana tonacja i głębokość dźwięku gongu pozwala pianście na odchodzić od tematu głównego ku improwizacji krążącej wokół poszczególnych akordów *Bogurodzicy*. Artysta zmienia tonację o tercję, porusza się w kwintach, nawiązując tym samym do tradycji muzyki średniowiecznej. Rozwijając temat, artysta coraz silniej akcentuje uderzenia akordowe, wręcz symfonizuje, chcąc wyeksponować emocje ukryte pod chorałowym tradycyjnym wykonaniem. Można odnieść wrażenie, że atakuje dźwięki, jakby chciał wydobyć z pieśni afektywny potencjał.

<sup>9</sup> Więcej o wykonaniach *Bogurodzicy* – Regiewicz, 2019, s. 133–148.

<sup>10</sup> Wykonanie miało miejsce w Niemczech podczas „Around The Köln Concert“ 10 maja 2014 w Kulturforum w Altrip. Wykonania można wysłuchać online: [https://play.spotify.com/artist/6XVCYtZKCENmVXbb4mEzvj?play=true&utm\\_source=open.spotify.com&utm\\_medium=open](https://play.spotify.com/artist/6XVCYtZKCENmVXbb4mEzvj?play=true&utm_source=open.spotify.com&utm_medium=open) [dostęp: 22.05.2017].

W wykonaniu Trzcíńskiego słyszalne jest włączanie w klasyczne rozwiązanie chorałowe wątków muzycznych zaczerpniętych z tradycji ludowej. Łączy on polską tradycję muzyczną, klasykę oraz jazz w improwizacji, nawiązując do średniowiecznych zjawisk przenikania świeckiej melodyki do tradycyjnych kościelnych melodii chorałowych. Improwizacja Trzcíńskiego pozwala na odczytanie Średniowiecza jako epoki przenikania się kultury ludowej i wysokiej, na co niejednokrotnie zwracali uwagę Aaron Guriewicz czy Johan Huizinga.

Niebanalną interpretację średniowiecznej pieśni przedstawia Michał Jacaszek na płycie *Pieśni*. Nagrana w stylu ambient wersja *Bogurodzicy* wprowadza odbiorcę w zupełnie nowe doświadczenia audialne, duchowe i emocjonalne. „Muzyka do tego stopnia pobudza wyobraźnię, że chłodne mury średniowiecznych katedr są na wyciągnięcie ręki” (Komła, 2014). Zaproponowane przez artystę połączenie elektroniki, ciemnej barwy jej syntetycznych tonów z chrześcijańskim kontekstem buduje przestrzeń odbioru na kształt średniowiecznej architektury liturgicznej.

Przebieg muzyczny ma charakter wznoszący, miarowo narastają nie tylko dźwięki rozwibrowanych organów, ale i elektroniczne sygnały przenikające w sposób hipnotyczny sonosferę utworu. Utwór, początkowo wyłącznie instrumentalny, zostaje wzbogacony męskim głosem Dominika Dublinowskiego. Całości wykonania towarzyszą charakterystyczne dla estetyki *glitch* trzaski, szmery i „bękarty” cyfrowe, budując wrażenie wielowymiarowego świata, nieuchwytnego (Cassone, 2010, s. 481–489).

Colson Whitehead zauważa, że „to błąd prowadzi ewolucję, doskonałość nie oferuje żadnej zachęty do poprawy”, dlatego artyści wyrastający z doświadczenia muzyki cyfrowej wychodzą z brzmieniem ku wszelkiego rodzaju zakłóceniom, potknięciom, błędom aplikacji, zawieszeniom systemu, trzaskom, zniekształceniom, szumom, czyli temu, co można by nazwać „błędem w sztuce”. Estetyka odpadu, jak można ją nazwać, ma być odzwierciedleniem tendencji do ascezy, do obnażania, огоłacania formy, redukowania przekazu do minimum.

Przyjęte przez Jacaszka rozwiązanie wprowadza słuchacza pieśni w głęboki stan duchowej medytacji, w religijną przestrzeń charakterystyczną dla człowieka Średniowiecza. Transowy charakter brzmienia odkrywa w niej chrześcijańskie przesłanie, duchowy wymiar.

Jedna szczelina – trzy sploty, każde o emocjonalnej sile *punctum*. Zastosowana zasada tranzytywna prowadzi do następujących wniosków. Po pierwsze, odczytanie tekstu literackiego w kontekście współczesnej interpretacji muzycznej daje możliwość wyrwania literatury z getta. Tekst, mimo swojej trudności, staje się zrozumiały, bowiem jego interpretacja zostaje zapośredniczona poprzez muzykę, a ta jest jednym z najdoskonalszych tłumaczy, bo sięga do niewerbalnego wyrażania i odwołuje się do rozumiałej ponadczasowo sfery emocjonalnej. Wychodząc od doświadczenia, od tego, co interesujące dla ucznia, od jego języka, przechodzimy do tekstu, który nie czyni ucznia specjalistą od analizy lite-

rackiej, ale daje podstawy do opisu własnych zachowań czy namiętności, wyposaża w język, którym można te doświadczenia wyrazić.

Drugą kwestią jest otwarcie tekstu na interpretacje. Muzyczne konteksty uruchamiają dodatkowe skojarzenia czy nagromadzone konteksty kulturowe, które czynią tekst źródłem cytatów i odniesień, a tym samym staje się on żywy. Pieśń sprzed 700 lat nagle staje się czytelną opowieścią o problemach, z którymi zmagają się współczesny człowiek. Dzięki muzycznym nawiązaniom widoczne stają się kulturowe dyskusje toczone przez pokolenia, potwierdzając tym samym tezę Michaiła Bachtina, że cała literatura składa się z przypisów i nawiązań do innych tekstów. Spojrzenie na literaturę jako na siatkę splotów czy przepływów zbliża taki model edukacyjny do współczesnego hipertekstowego świata, po którym się poruszamy. Zakłada on surfowanie (nie mylić z dryfowaniem) pomiędzy węzłami, którymi są wspomniane wcześniej „kamienie milowe” literatury, ale droga, która do nich wiedzie, nie musi przebiegać w sposób linearny (Regiewicz, 2011, s. 8–13; Regiewicz, Kłakówna, 2016, s. 155–170; Kasprzak, Kołodziej, Kłakówna, Regiewicz, Waligóra, 2016). Taki model znajdziemy w tradycji anglosaskiej, która, wychodząc od Szekspira, daje obraz literackiego i kulturowego uniwersum, wyposażając młodego człowieka w podstawowe kompetencje. W konsekwencji teksty kultury popularnej przesączone są odniesieniami do tradycji literackiej, bohaterowie seriali mówią frazami dramatopisarza ze Stratfordu bez zażenowania i bez silenia się na sztuczną powagę. Aby osiągnąć ten stan nasylenia kultury popularnej świadomością kanonu, należy dostrzec, że pomiędzy tymi światami istnieje korelacja, silna więź, której łącznikiem jest podmiot – uczeń, ale i nauczyciel, zanurzony w teraźniejszym świecie.

## Bibliografia

- Barthes, R. (1994). *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Tłum. Jacek Trznadel. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. San Diego: Harcourt.
- Cassone, K. (2010). Estetyka błędu: „postcyfrowe” tendencje we współczesnej muzyce komputerowej. Tłum. Julian Kutyla. W: Ch. Cox, D. Warner (red.), *Kultura dźwięku. Teksty po muzyce nowoczesnej* (s. 481–489). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Chomiński, J.M., Lissa, Z. (red.). (1957). *Historia muzyki powszechnej*. T. 1: *Do renesansu włącznie*. (1957). Kraków: Pol. Wydawn. Muzyczne.
- Delsol, C. (2018). *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?* Tłum. M. Kowalska. Kraków: Znak.
- Greenberg, C. (2002). Kicz i awangarda. W: *Kultura masowa* (37–52). (red. i tłum. Cz. Miłosz). Kraków: Znak.

- Hartman, J. (2014). Szkoła buja w obłokach. *Gazeta Wyborcza*. Online: [https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,15847669,Szkola\\_buja\\_w\\_oblokach.html](https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,15847669,Szkola_buja_w_oblokach.html) [dostęp: 13.11.2020].
- Jarzębski, J. (1994). Metamorfozy kanonu. *Znak*, 470, 12–17.
- Kasprzak, P., Kłakówna, Z.A., Kołodziej, P., Regiewicz, A., Waligóra, J. (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kłakówna, Z.A. (2014). *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków: Universitas.
- Kłakówna, Z.A. (2017). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kołodziej, P. (2019). *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Komła, Ł. (2014). Jacaszek-Pieśni. Online: <http://polyphonia.pl/2014/01/jacaszek-piesni/> [dostęp: 13.11.2020].
- Koziołek, K. (2014). Dydaktyka regresywna, czyli czego trzeba się oduczyć, żeby uczyć lektury. W: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 2. Kraków: Universitas.
- Między wolnością krytycznej lektury a obroną kanonu*. O szkole, nauczycielach i szkolnej polonistyce rozmawiają: prof. dr hab. Inga Iwasiów, prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz, prof. dr hab. Piotr Śliwiński, dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ. (2019). *Konteksty Kultury*, 16 (4), 452–467.
- Miłosz, Cz. (1994). Kanon, ale czyj?. *Znak*, 470, 50–53.
- Nasiłowska, A. (2011). Między kolekcją a kanonem. *Polityka*, 1. Dodatek: „Niezbędnik inteligenta”, 32.
- „Poznaj kanon lektur Dziennika”, *Dziennik* 4 stycznia 2009. Online: <https://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/135334,poznaj-kanon-lektur-dziennika.html> [dostęp: 13.11.2020].
- Regiewicz, A. (2011). Czytanie literatury metodą hiperłącza jako odpowiedź na wymagania nowej podstawy programowej. *Biuletyn Edukacyjny SODN Częstochowa*, 26, 8–13.
- Regiewicz, A., Kłakówna, Z.A. (2016). Nowe media i edukacja szkolna – wprowadzenie do projektu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 155–170.
- Regiewicz, A. (2019). „Bogurodzica” na współczesnej polskiej scenie muzycznej. Kilka słów o recepcji. W: A. Regiewicz. *Średniowieczność w literaturze i kulturze popularnej* (s. 133–148). Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Regiewicz, A. (2020). *Głośnie pióra*, Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Sawicki, S. (1992). Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich. W: S. Sawicki, A. Tyszczyk (red.), *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze* (s. 95–110). Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.



- Sławiński, J. (1977). Literatura w szkole: dziś i jutro. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 5–6 (35–36), 1–19.
- Steiner, G. (2007). *Nauki Mistrzów* (tłum. J. Łoziński). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Szacki, J. (1971). *Tradycja. Przegląd problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szpociński A. (1991). Kanon kulturowy. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 47–56.
- Ślósarska, J. (2014). *Zasada tranzytywności w kulturze*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Tumiłowicz, B. (2008). Czy rzeczywiście popkultura zjada kulturę?. *Przegląd Polityczny*. Online: <https://www.tygodnikprzeglad.pl/czy-rzeczywiscie-popkultura-zjada-kulture/> [dostęp: 13.11.2020].
- Welsch, W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna* (tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska). Warszawa: Oficyna Naukowa.

## The method of transit in humanistic education. Pop culture and the canon

### Summary

In Poland, a discourse on the relationship between the canon and pop culture has been going on for almost thirty years. It is dominated by the belief that these methods of cultural communication are completely divergent. The canon is understood as a bastion of tradition and values and as such is in contradiction with popular culture. This conflict has educational consequences. Creates a resonance in the relationships and teachers, who more and more often show greater knowledge of pop culture phenomena than the so-called cultural canon. The impasse that the school is currently experiencing requires a reaction, and this seems to be possible by drawing attention to the subject of education and turning to the “here and now”. In order to explain the possibility of breaking the “cold war” situation between the canon and pop culture, the article cites the transitive principle as a method of building a dialogue between both sides of the dispute.

**Keywords:** canon, pop culture, education, humanities, transitivity.





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.03>

Andrzej PLUTA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

**Kontakt:** andplu@amu.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Pluta, A. (2020). Dla(czego) kicz (nie)uczy?. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 27–50.

---

## Dla(czego) kicz (nie) uczy?

### Streszczenie

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na kicz jako kategorię z zakresu nauk społecznych i humanistycznych o odpowiednich implikacjach dla dyscypliny pedagogicznej. Zagadnienie kiczu osadzam w ramach swoiście rozumianej i uprawianej refleksji kulturoznawczej. Układ pojęć niezbędnych do tego osadzenia przedstawiam w następującym porządku: kultura – sztuka – uczestnictwo w kulturze (sztuce) – wprowadzanie do uczestnictwa w kulturze (sztuce). W przyjętej perspektywie nakreślanie granic pomiędzy „sztuką”, „złą sztuką”, „antyszuką”, „kiczem” jest mało atrakcyjne. Problem ten zostaje uwolniony od niepotrzebnych napięć. Kluczem jest tutaj sposób rozumienia pojęcia *kultura*, który implikuje odpowiedni sposób rozumienia sztuki, a w konsekwencji uczestnictwa w kulturze (sztuce) oraz wprowadzania doń (co jest prymarną funkcją edukacji). Publikacja ma na celu zapoznanie Czytelnika z różnorodnymi sposobami myślenia na temat kiczu oraz zaproszenie go do dyskusji na jego temat.

**Słowa kluczowe:** kultura – sztuka – kicz - uczestnictwo w kulturze (sztuce).

### Tytułem wprowadzenia

Konteksty, w których pojawia się termin **kicz**, nie wspominając o mniej czy bardziej ogólnym lub szczegółowym jego ujęciu i problematyzowaniu, trudno jednoznacznie wskazywać i wyliczać. Nie wiadomo też, czy byłoby to trafne do niego podejście, skoro – być może jest to „burza w szklance wody” – kiczu już

nie ma (Leszczyński, 2005)<sup>1</sup>. Wiadomo z kolei, że sam termin używany jest w języku potocznym, w publicystyce (także w tej opatrywanej mianem krytycznej i kontrkonsumpcjonistycznej), w języku filozofii, nauk o kulturze i sztuce, socjologii, ostatnio w refleksji pedagogicznej na temat edukacji i kiczu.

G. Żuchowska dość sceptycznie pisze, że

[...] kicz – pojęcie potoczne i mocno wartościujące – niełatwo włączyć w system dyskursu filozoficznego i akademickiego. Odpowiadający mu termin wydaje się zbyt subiektywny i nacechowany pejoratywnie, by opracowania go zawierające mogły spełnić surowe wymogi warsztatu naukowego. Taki typ pseudonaukowych pojęć bywa nazywany *Kampfbegriff*, jako że de facto służą one nie określaniu czy wskazywaniu czegokolwiek, lecz zwalczaniu jakiejś grupy zjawisk przez niekoniecznie umotywowane przypisanie ich do danej kategorii [...] (Żuchowska, 2013, s. 131).

Solidarny – moim zdaniem – z cytowaną autorką – przynajmniej w pewnej części co do kwestii wyżej podnoszonej – P. Jaworski zauważa, iż

[...] przeprowadzenie całościowej i uporządkowanej refleksji nad pojęciem kiczu to zadanie niezwykle trudne, jeżeli w ogóle możliwe. Trudność owa wynika z przynajmniej dwóch podstawowych przyczyn. Pierwszą stanowi brak zgody, tak na gruncie wiedzy potocznej, jak i akademickiej, co do prawidłowego sposobu definiowania powyższego terminu. Pojęcie kiczu określić można mianem „intuicyjnego” lub „otwartego”. Mówiąc krótko, dowolna kategoria semantyczna, w obrębie dowolnego języka funkcjonuje zawsze na mocy pewnej konwencji, społecznie (i najczęściej spontanicznie) wytworzonego konsensusu, co do tego, w jaki sposób powinno się ją prawomocnie stosować. [...] Drugą zasadniczą przeszkodę na drodze do przeprowadzenia systematycznej refleksji nad kiczem stanowi jego kontekstualny charakter. Niezależnie od tego, jak niejasnym byłby terminem, jedno właściwie nie podlega dyskusji: kicz, podobnie jak sztuka, jest kategorią estetyczną, a zatem jest kwestią gustu, który okazuje się zmienny zarówno w czasie, jak i przestrzeni społecznej... (Jaworski, 2013, s. 153, 155).

Mamy zatem na początek dwie wypowiedzi – dwa ostrzeżenia; nie jest łatwo operować pojęciem kiczu i liczyć na jakiś poznawczy konsensus.

Trzecią wypowiedzią chciałbym nawiązać do własnych zamierzeń. Jak pisze M. Poprzęcka:

[...] pojęcie kiczu stosowane jest w bardzo różny sposób. Może odnosić się zarówno do cech, jak też do ich funkcji, do wytwórców, lecz także do ludzi, postaw, przeżyć, zachowań... (Poprzęcka, 1998, s. 219).

Owo odnoszenie, czy jak wolałbym mówić, usytuowanie kiczu, jego praktykowanie nasunęło mi pomysł wykorzystania pewnych pojęć ogólniejszych, ściśle wszakże ze sobą powiązanych.

W pierwszym rzędzie mam na myśli szeroko pojęte uczestnictwo w kulturze. W tytule – świadomie założony – brak owego terminu. Faktycznie bowiem – bę-

<sup>1</sup> Zobacz uwagi jakie czyni na temat niezgodności rozumienia kiczu wśród krytyków sztuki, filozofów sztuki, w tym ich twierdzeń, że kiczu już nie ma: Leszczyński, A. (2005). Koniec kiczu. *Wiedza i Życie*, 12.

dać w zgodzie z zapowiedzią tematyczną – należy pytać: jaki kicz i czego uczy, bądź nie, w zakresie partycypacji kulturowej. Ale, aby mówić o partycypacji/uczestnictwie w kulturze należy wcześniej opowiedzieć się za określonym rozumieniem kultury. Deklaracja dotycząca samego odwołania się do pojęcia kultury jest zrozumiała dla każdego, kto podejmuje problematykę uczestnictwa w kulturze. Bardziej złożona jest już deklaracja określonego rozumienia kultury. Może ona wzbudzić zdziwienie przede wszystkim wśród zwolenników behawioralnego, „zachowaniowego” rozumienia kultury; behawioralne pojmowanie kultury (w jej ramach sztuki) czyni zbędnym posługiwanie się terminem „uczestnictwo w kulturze”, ponieważ nie odróżnia kultury jako bytu niezależnego od faktów uczestnictwa w niej oraz od wytworów (obiektów, przedmiotów) kulturowych.

Więcej jeszcze, występującego w tytule zwrotu „uczy” nie chcę rozumieć w sensie edukacyjnym czy w duchu „dydaktycznym” (Jaworski, 2013, s. 163)<sup>2</sup>, ale konsekwentnie, tak jak wymienione uprzednio terminy, w pewnej konwencji kulturoznawczej – jako „wprowadzanie do uczestnictwa w kulturze”.

Ostatecznie zatem problematykę kiczu osądzam w ramach refleksji kulturoznawczej, zaś siatka pojęć niezbędna do tego osadzenia przedstawia się następująco: kultura – sztuka – uczestnictwo w kulturze (sztuce) – wprowadzanie do uczestnictwa w kulturze (sztuce). Dla refleksji kulturoznawczej (choć nie tylko dla niej, bo np. antropologicznej także) wytyczanie granic pomiędzy „sztuką”, „złą sztuką”, „antyszuką”, „kiczem” jest mało interesujące. W perspektywie kulturoznawczej problem ten zostaje uwolniony od napięcia. Dlaczego? Tu docieramy do kluczowego sposobu rozumienia pojęcia kultura, skutkującego odpowiednim sposobem rozumienia sztuki, następnie uczestnictwa w kulturze (sztuce) oraz wprowadzania doń. Przejdę zatem do zarysowania przyjętych założeń terminologicznych.

## **Kultura – sztuka – uczestnictwo w kulturze (sztuce)**

Przedstawienie abstrakcyjne i dopuszczalnie uproszczone wybranej koncepcji kultury nie nastęrcza większych trudności, jeśli uwzględni się jej tło w postaci różnorodnych ujęć kultury wywodzących się z filozofii, socjologii, antropologii, a zarazem tło owo potraktuje się jedynie jako tło: odgrywające rolę kontrastu i źródła pewnych wyselekcjonowanych do kontynuowania wątków.

Jeden ze wspomnianych wątków związany z antropologią kognitywną ujmuje kulturę „ideacyjnie”, jako rodzaj szeroko rozumianej „wiedzy”, i kontrastuje z koncepcjami kultury, które zakładają, iż jest ona zbiorem zachowań i wytworów

---

<sup>2</sup> „Duch” edukacyjny kiczu wygląda dość skromnie, gdy czytam u P. Jaworskiego: „Wśród najważniejszych zadań przezeń realizowanych najczęściej wymieniane funkcje to [...] edukacyjna (kicz jako «zły» gust, poprzez który wiedzie droga do poznania i zrozumienia «dobrego» gustu)” (Jaworski, 2013, s. 163).

row. Jednym z argumentów przemawiających za tym drugim założeniem ma być stwierdzenie, iż inne – „niezachowaniowo-wytworowe” – pojęcia kultury byłyby „nienaukowe”, bowiem ich użycie asertywne byłoby „empirycznie niesprawdzalne”. Zwolennik perspektywy „ideacyjnej”, „mentalnej” nie widzi jednak podstaw dla przyjęcia takiego stwierdzenia; odróżnianie przekonań składających się na kulturę od zachowań i wytworów stanowiących empiryczne (często zawodne) świadectwo ich respektowania nasz zwolennik uznaje za istotny środek intelektualnego wysubtelnienia myślenia o kulturze w ogóle, o jej poszczególnych dziedzinach, w tym sztuce i edukacji. Czym innym jest taka kultura (sztuka, edukacja), czymś innym obserwacyjna manifestacja w postaci zachowań uczestniczenia w niej (sztuce, edukacji) czy wytworów (przedmiotów) owego uczestniczenia.

Uznając – w duchu pragmatystycznym – że „wiedza” typu kulturowego jest pewną „rzeczywistością myślową”, utrzymać możemy, że taka szczególna dziedzina kultury symbolicznej jak sztuka też jest ową rzeczywistością, a nie zbiorem wytwarzanych przez artystów obiektów czy ich wystąpień.

Ponieważ owa „rzeczywistość myślowa” rozwija się w parze z poszerzaniem się kompetencji kulturowej, można mówić o postępie sztuki jako o zjawisku ciągłym, trwającym nieprzerwanie do chwili obecnej, bez konieczności odwoływania się do takich określeń, jak „antyszuka” i „antyestetyka”, mówienia w związku z tym z tym o „końcu” czy „śmierci” sztuki... (Jachimowicz, 1991, s. 99–100).

Nasuwa się od razu refleksja, że sytuacja kiczu w obrębie tak rozumianej kultury (sztuki) jest nie tylko bardzo skomplikowana, ale i bardzo zróżnicowana. Kwestie te podejmuje jednak nieco później.

Konstrukcją służącą do charakterystyki procesu uczestnictwa jednostek w kulturze jest pojęcie respektowania przekonań, które, posiadając określony porządek, charakteryzują daną kulturę; owo respektowanie, czyli praktyczne stosowanie się do rzeczywistości myślowej, to podstawowa forma partycypacji kulturowej.

Jest to [...] najstarsza historycznie perspektywa myślenia i najwcześniejsza, w życiu osobniczym, postawa podmiotu przyswajania kultury na etapie pierwotnej socjalizacji. Wiąże się ona z nabywaniem określonych umiejętności „radzenia sobie ze światem” w nastawieniu praktycznym w sensie Heideggera... (Pałubicka, 2013, s. 50).

Inna, późniejsza, to świadoma akceptacja lub dezakceptacja owych przekonań przez jednostki. Obie formy partycypacji tworzą tę jej odmianę, którą A. Pałubicka nazywa zaangażowaną. W grę wchodzi jeszcze druga odmiana partycypacji, a mianowicie postawa obserwatora.

Na wczesnym etapie socjalizacji kulturowej przyswajamy przekonania kulturowe, rozpoczynając od ich praktycznego respektowania, a następnie nabywamy świadomie instrukcji dla posiadanych praktycznie umiejętności. Nabywamy wówczas wiedzę nie tylko na poziomie *j a k* (coś działa), ale i na poziomie *w i e m*, *ż e o* własnej kulturze. Zajmowanie postawy dystansującej się kontemplującej, niezaangażowanej w działanie odbywa się w sposób świadomy na poziomie *w i e d z y*, *ż e* [...].

Z tego przeciwstawienia nie należy wyciągać wniosku, iż kiedy działamy, to nie myślimy, nie reflektujemy czy nie wykorzystujemy określonej wiedzy. Nie o to tu idzie. Zamiarem moim jest zwrócenie uwagi na okoliczność, iż postawy, które wyróżniam, operują zgoła różnymi dwoma odmianami wiedzy składającymi się na różne perspektywy myślenia, a same są różnymi odmianami partycypacji w kulturze. Aktor może czynić coś, respektując tylko wiedzę lub nie tylko ją respektując, ale będąc jej świadomy. Obserwator natomiast jest zawsze świadomy, zdaje sobie sprawę z tego, co obserwuje... (Pałubicka, 2013, s. 52).

Rzecz jasna przekraczanie postawy praktycznego działania (opartej na respektowaniu lub świadomym stosowaniu się do wymogów kultury) w kierunku dystansowania się od zaangażowania, nie oznacza, że gdy poświęcamy swą uwagę tylko rozmyślaniom, nie możemy powrócić do aktywności (kierując ją czy to na nowe działania, nowe cele/wartości, czy wykorzystując nowatorską wiedzę, czy wreszcie wszystkie te elementy łącznie) (Pałubicka, 2013, s. 52).

Omówione wyżej odmiany partycypacji kulturowej określone być mogą jako tworzące tzw. charakterystykę kulturoznawczą uczestnictwa, co oznacza, iż wyznaczają ją właściwości samej kultury, jej poszczególnych dziedzin.

Przyjęcie takiej, a nie innej koncepcji kultury określa w konsekwencji sposób, cechy uczestnictwa w kulturze. Ustala jakie wymogi musi spełniać dany podmiot, aby móc orzekać czy partycypuje w kulturze (np. według semiotycznych ujęć kultury winien posiadać: znajomość „reguł dekodowania przekazów”, konwencji ustalających sposób tworzenia znaków czy umiejętności „symbolizowania” (Grad, 2005, s. 43).

W grę wchodzi jeszcze kompleks uwarunkowań związany ze zróżnicowaniem psychospołecznym jednostek wynikającym z różnych okoliczności i „zewnątrz-sytuacyjnych” i „wewnątrz-psychicznych. Zwane są też społeczno-kulturowymi oraz indywidualno-podmiotowymi uwarunkowaniami (zob. Zamiara, 1993/1995, s. 65). Wśród pierwszych podstawowym, obiektywnym warunkiem uczestnictwa jest istnienie wytworów kulturowych oraz odpowiednie ich usytuowanie instytucjonalne i techniczno-organizacyjne. Zaś wśród drugich daje się wyróżnić te, które – powiązane ze sobą – tworzą poziomy uczestnictwa w kulturze. Idzie o upodobania, zainteresowania i zamiłowania (Grad, 2005, s. 43).

Pierwsze przejawiają się w powierzchownym, bezrefleksyjnym, rozproszonym, niekonsekwentnym uczestnictwie w różnych dziedzinach kultury oraz emocjonalnym, pozbawionym czynnika poznawczego, a więc bezkrytycznym stosunku do treści i obiektów kulturowych (respektowanie). W tym sensie są przeciwieństwem pogłębionej myślowo partycypacji kulturowej. Treści i obiekty kulturowe oddziałują na jednostkę „hedonistycznie”, czyli emocjonalnie, są „przeżywane”, dostarczają wzruszeń, przyjemności (Grad, 2005, s. 47, 89–90), przypominają Kantowski „gust zmysłowy” (Welsch, 1999, s. 25). Wydaje się, że na poziomie upodobań kształtuje się stosunek do idola.

Jeżeli dochodzi do aktywności poznawczej, zaangażowania intelektualnego i są one trwale ukierunkowane, a przy tym jednostka zdaje sobie sprawę z pewnych swoich właściwości psychicznych, które umożliwiają jej określony sposób

(np. czynny, nadawczo-twórczy) uczestnictwa w kulturze, ale zdaje sobie zarazem sprawę z tego, jakie narzucają ograniczenia jej partycypacji – wtedy mamy do czynienia z zainteresowaniami kulturalnymi.

Gdy zaś do zainteresowań dołączy szczególne zaangażowanie (pozytywne nastawienie i duża intensywność, żarliwość) w uprawianie czegoś, a więc wysoki stopień zinternalizowania, wtedy zainteresowania przechodzą w zamiłowania. Stosunek do treści i obiektów kulturowych bywa i jest krytyczny, tak na poziomie tego, co jednostka sama tworzy, jak i recypuje (Grad, 2005, s. 87–88). Stosunek ten jest nadto oparty na znajomości kryteriów oceny i wyboru nowości. Widoczne staje się duże znaczenie przypisywane sztuce, odwoływanie się do autorytetów. Oczywiście „przyjemność” z oceny przedmiotów jako pięknych, harmonijnych, wzniosłych czy niezwykłych nie znika, ale jest to – ponownie odwołując się do Kanta – wyższa przyjemność „gustu refleksyjnego” (Welsch, 1999, s. 25; zob. także Has-Tokarz, 2007, s. 211).

Mając tak naszkicowaną perspektywę poznawczą, spróbuję obecnie zastanowić się nad dwoma kwestiami zasadniczymi dla podjętego tematu rozważań. Jaki kicz (jak rozumiany i usytuowany) i co „wymusza” na uczestniku kultury, po drugie – jak podmiot uczestnictwa w kulturze (kiczu) radzi z nim sobie w zależności od poziomu „alfabetyzacji”, na którym przychodzi mu się z nim zetknąć (upodobań, zainteresowań bądź zamiłowań)? Co więcej jeszcze – zakładając w duchu odpowiedzi na pytanie pierwsze kulturoznawczą relatywizację kiczu – postawić chciałbym tezę – tym razem nawiązując do pytania drugiego – że każdy z wyróżnionych poziomów rodzić może nie tylko inny stosunek do kiczu (ów sposób radzenia sobie z nim), ale także ...określone odmiany rozumienia (usytuowania) kiczu.

Podpowiedź dla stawiania takiej tezy znajduję w pracach, w których „czytanie” (zob. Myrdzik, Morawska (red.), 2007)<sup>3</sup>, kiczu wpisane jest w nowy świat kultury (Ożóg, 2007).

## Czytanie kiczu....

W wydanym nie tak dawno w naszym kraju „Antypodręczniku filozofii” jeden z rozdziałów poświęconych sztuce nosi tytuł „Co więc robi Mona Liza w jadalni waszych dziadków”. Przygotowując odpowiedź na to pytanie, Michel Onfray stawia jeszcze dwa inne: dlaczego Mona Liza wykorzystywana jest wszędzie – na plakatach, znaczkach, kartkach pocztowych, parasolach, popielniczkach, apaszkach? Co usprawiedliwia przekształcenie tego zachodniego czy wręcz światowego arcydzieła w sprostytuowaną ilustrację na wszystkich nośnikach, od wiejskiej papierowej reprodukcji na podkładce pod szklankę, po tę wiszącą na

<sup>3</sup> Określenie analogiczne do sformułowania „czytanie tekstów kultury”: B. Myrdzik, I. Morawska (red.), 2007.



ścianie jadalni? (Onfray, 2010, s. 81–82). W odpowiedzi dowiadujemy się, że wisząca reprodukcja oznacza dwie rzeczy: potrzebę posiadania przedmiotu, który zrodziła sztuka, z drugiej – brak finansowych możliwości, aby kupić oryginał. Wystarcza namiastka i... zamiłowanie do kiczu (należałoby tu zdecydowanie mówić o upodobaniu, zwłaszcza, że w grę wchodzi brak podstaw wiedzy o sztuce, brak kontaktów ze sztuką) (Onfray, 2010, s. 83).

Niewysoka cena, szeroka dystrybucja, styl przeładowany detalami i zły gust to zazwyczaj cechy przedmiotów, które podobają się osobom tej kategorii ludzi. W ten sposób okazują, że mają gust z klasą, że wydają wartościowy sąd, wspólny dla ludzi o tym samym pochodzeniu lub wywodzących się z tego samego pejzażu społecznego. [...] Konsumenci papierowej „Mony Lizy” nie tyle kwalifikują się do tego, by ich odsunąć na bok, ile do tego, żeby ich zachęcić, by dołączyć do szeregu tych, którzy się wprawiają, kształcą i wstępują pełnoprawnie do świata prawdziwej sztuki... (Onfray, 2010, s. 83–84).

Zanim skomentuję powyższe wypada jeszcze zapytać: a czy domalowane przez Marcela Duchampa na pocztówce z reprodukcją Mony Lisy wąsy, to zaledwie gest niczego niezmiennający w rozumieniu kiczu, czy coś więcej – kicz *a rebours* (wandalizm, zbeszczeszczenie ważnego i rozpoznawalnego symbolu), a może prowokacja artystyczna, protest przeciw sztuce tradycyjnej i jej estetyce, sugestia, iż dorobek wieków dawnych tak naprawdę na szacunek nie zasługuje?<sup>4</sup>

Pozwalam sobie na przytoczenie dłuższej wypowiedzi, ponieważ ilustruje ona problem nieprzejrzystości terminu „kicz”; mamy tu z jednej strony pierwotne, „stare” jego rozumienie kiczu jako kopii, a więc przedmiotu obarczonego określonymi deformacjami estetycznymi, oraz jako sposobu uczestniczenia/odbioru, który cechuje nieświadomość podmiotu (inaczej, choć w uproszczeniu – nieświadomość przejawiania kiczowatej postawy). Jakby tego było mało, kicz umieszczony zostaje przez autora *Antypodręcznika filozofii* nie w kontekście kultury modernistycznej, ale współczesnej, w tym popularnej. Mamy tu do czynienia z pojmowaniem kiczu znanym od wieku, kojarzonym z podziałem na to, co „niskie” (np. nieudolne, zwulgaryzowane, imitacyjne, powielane, powtarzalne, zbanalizowane, odtwórcze, reprodukowane masowo, sztamkowe) i „wysokie” (np. niedoścignione, oryginalne, prawdziwe, niepowtarzalne, nieodtworzalne, autentyczne). W literaturze przedmiotu takie ujęcie identyfikowane jest być może jako uwzględniające perspektywy widzenia kiczu przez pryzmat immanentnych właściwości, cech zarówno treści jak i form przedstawiania (zob. Jaworski, 2013, s. 164–172).

<sup>4</sup> Aby nie rozrywać głównego wątku dopowiem, że za M. Golką rozróżniam pojęcia prowokacji i skandalu. Skandal artystyczny to kicz *a rebours*. Autor pisze: „Zdaje się, że przynajmniej w ostatnich stu latach dziejom sztuki towarzyszy poboczna ścieżka prowadząca od kiczu do skandalu. Są to wa odmienne sposoby poszukiwania odbiorców. [...] Tak jak kiedyś kicz, tak dziś skandal stał się głównym mechanizmem popularyzacji sztuki. Niestety, sztuki często kiepskiej pod względem artystycznym i błażej pod względem intelektualnym. To, że skandal wzbogaci ją o arogancję (a najgorsza jest mieszanka prowokacji z arogancją!), nie musi poprawiać jej walorów” (Golka, 2013, s. 103, 115). Zob. także: Bortnowski, 2007, s. 279–280.

Mamy tu do czynienia w gruncie rzeczy z nieproblematycznym operowaniem kategorią kiczu. Tak jakby pod wpływem przemian, jakie dokonały się i nadal dokonują się we współczesnej sztuce, ba! kulturze całej, nie zmienił się kontekst „czytania” kiczu. Zresztą autor sam podsuwa tu interesujące tropy, gdy mówi o „konsumentach papierowej Mony Lisy”. Spróbuję w dalszej części opracowania na gruncie typologii, jakie jednostki nawiązują ze światem dóbr scharakteryzować za G. Żuchowską zaproponowany przez nią typ „autentycznej” i stylizowanej postawy kiczowatej, a także odwołać się do jednej z trzech odsłon kiczu w ujęciu P. Jaworskiego.

O tym, że zmienia się kontekst „czytania” kiczu przekonuje kulturowy zwrot w humanistyce (zob. Burszta, Januszkiewicz, 2010, s. 21), charakterystyczny dlań zmieniony układ narzędzi, konfiguracji podejść i metodologii (zob. np.: Michalik (red.), 2011; Nacher, 2012). Wiadomo, że łączy się z nim fenomen rozpleniania się sensów pojęcia kultury, a przy okazji... kiczu, dostrzeganie go niemalże wszędzie, bądź dokładnie odwrotnie – wieszczenie jego zaniku (zob. np. Sarzyński, <https://www.polityka.pl>). Odnotujmy kilka charakterystycznych przykładów.

## **Ambiwalencja – kulturowy kontekst kiczu**

Jak wiadomo ambiwalencja zostaje zaliczona do nowych kategorii pojęciowych współczesnej filozofii, w tym filozofii edukacji i teorii wychowania, a w analizach (meta)pedagogicznych wprowadza ją Lech Witkowski. Współczesna kultura rozdarta wieloznacznością, nasycona złożonością, chaosem zmieniających się ofert, kultura „odwracalna”, której treści podlegają ciągłej rekonstrukcji musi być inaczej opisywana. Ambiwalencja ma być adekwatnym narzędziem jej opisu. Ambiwalencja rozumiana jako oscylacja pomiędzy różnoimiennymi wartościami (Rubacha, 2003, s. 60–61). Kategorię tę Witkowski usiłuje wykorzystać w swoim odczytaniu szeregu rozmaitych ilustracji kiczu. Złożoność przestrzeni, w jaką wpisuje się w kulturze współczesnej zjawisko kiczu, pozwala odróżniać kicz jako kopię od kiczu jako odrębnego zjawiska estetycznego, posiadającego własny kod wartości, formę istnienia, uwikłane w ambiwalentną oscylację między fascynacją i odrzuceniem wobec estetyki łamiącej konwencje i nawyki (Witkowski, 1997, s. 70). W zależności od relacji między nastawieniem rekreacyjnym, którego widomymi znakami jest lekka, zdystansowana, inteligentna i ryzykowna zabawa, gra na granicy dobrego smaku a nastawieniem realistycznym, w którym twórca stara się powiedzieć, że kicz jest cechą świata, pojawiać się może napięcie między obnażaniem go jako zagrożeniem czy patologią a akceptacją/rezygnacją będącą pogodzeniem się z kiczem jako wspomnianą cechą świata.

Kolejna pułapka kiczu wpisuje się w oscylację między biegunami nadmiaru i deficytu.

Nadmiar powagi, idealizacji, wzniosłości, upiększania, roszczenia do autentyczności [...] zderza się [...] z groźbą braku dostatecznego przetworzenia, zdystansowania, hierarchizacji... (Witkowski, 1997, s. 71).

Zatem ponownie: po jednej stronie pretensjonalność, przesada, wtórność, przesłodzenie, przesentymentalizowanie – drugiej – niedostateczność przetworzenia, zapośredniczenia, dystansu (Witkowski, 1997, s. 71). Więcej jeszcze

[...] nadmiar skrótu i brak dystansu – to bieguny wyznaczające jeden z kluczowych wymiarów kiczowatości... pedagogicznej...

– powie Witkowski (Witkowski, 1997, s. 72).

W klasycznym już tekście z 1939 roku C. Greenberg, to edukację obarcza „winą” za przyczynienie się do stworzenia grupy odbiorców skupionej na „kulturze ersatzu”, ponieważ upowszechnienie umiejętności czytania i pisanie nie służyło już do odróżniania ludzi o wyrafinowanych gustach od tych pozbawionych gustu (Nacher, 2012, s. 152–153). Ale to postmodernizm będzie tą formacją kulturową, która czyniąc z pojęcia kiczu jedno z najważniejszych narzędzi refleksji, rozmontuje granice między sztuką a kulturą masową.

Granica ta zostanie rozmontowana nie tylko za sprawą upodobania kultury postmodernistycznej do cytatu, ale – kto wie, czy nie najbardziej znacząco – ze względu na rosnące znaczenie projektowania form użytkowych. Design narodził się z ducha nowoczesności, więc opozycja wobec kiczu była jedną z jego prymarnych funkcji... (Nacher, 2012, s. 155).

Na inny element ambiwalencji kiczu zwraca uwagę Elżbieta Sekuła. Idzie o estetyzację codzienności. Kicz

[...] poprzez swój szeroki zasięg i dostępność [...] uwrażliwia nas na dbałość o urodę naszej przeciętności, zwyczajności, momentalności... (Sekuła, 2008, s. 44).

Ale taki *lifting* może być także niebezpieczny.

Tam, gdzie wszystko jest piękne, nic piękne być nie może. Nasz świat staje się „śliczny” i kategoria „śliczności” rodem z Disneylandu i Ikea zaczyna obejmować coraz większy obszar estetycznego doświadczenia rzeczywistości poza sztuką... (Sekuła, 2008, s. 45).

Dodajmy od siebie – także obszar edukacji, od przedszkolnej poczynając, co naocznia Małgorzata Cackowska (2014) w opracowaniu zatytułowanym *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci*. Zaś dla dopełnienia informacji dodam, iż opracowanie to pomieszczone zostało w publikacji (*Anty*)*edukacja wczesnoszkolna*.

Jeszcze inny wymiar ambiwalencji, tym razem na poziomie uczestnictwa w konsumpcji kiczu łączyłbym z doświadczeniem *guilty pleasure*, czyli „wstydlivej/winnej przyjemności”. Doświadczeniem przez podmiot uświadomianym, ponieważ zdaje on sobie sprawę, że „nie wypada” czerpać przyjemności z kiczu, że owa przyjemność, fascynacja są nieuprawnione, niepoprawne. Przyjemność płynąca z obecności poczucia wstydu

[...] może pochodzić z naszego wnętrza (oglądam i sam przed sobą się wstydzę), bądź z zewnątrz (oglądam i wstydzę się przed innymi)... (Sołodki, 2016, s. 3).

Jak pisze cytowany wyżej P. Sołodki „winna przyjemność” budowana jest na napięciu między – z pozoru – przeciwstawnymi elementami/emocjami, kulturowo wszakże regulowanymi, wstydem i przyjemnością. Były one długo w kulturze europejskiej kształtowane, traktowane jako narzędzia kontroli społecznej wszystkich.

Dopiero stopniowa sekularyzacja kultury Zachodu i wykształcenie się niezliczonych kategorii narodowych, etnicznych, klasowych, religijnych, płciowych, seksualnych i innych poprzedziła przestrzeń społeczną tyłoma granicami, że i sama „przyjemność” i „wstyd” stały się problematyczne[...]. George Bataille powiedziałby, iż właśnie to pomieszczenie wnosi dodatkową rozkosz, nie tylko wtedy, gdy granice zostaną naruszone, ale także gdy przyjemność zostanie wzbogacona o ból, strach, poczucie nadchodzącej śmierci czy właśnie wspomniany wstyd... [...] Nie byłoby [...] poczucia winy, gdyby nie sam fakt istnienia norm, które dzielą kulturę na wysoką i niską, elitarną i popularną. Poczucie winy generuje świadomość naruszenia pewnej umowy społecznej, jakiejś symbolicznej granicy (Sołodki, 2016, s. 3, 5).

W konkluzji prowadzonych rozważań, poprzedzonych pytaniem: żadnych granic?, autor stwierdza:

Tak długo, jak istnieć będą kulturowe granice, bez względu na to, jakie obszary będą parcelować i jak odwracać będą dotychczasowe porządki, tak długo żywe pozostanie odczuwanie „wstydliwych przyjemności” (Sołodki, 2016, s. 7).

O tym, że granice się zmieniają i to bezustannie, w tym przypadku chodzi mi o „czytanie” kiczu, być może przekonają kolejne przykłady.

## **Kicz: między mikrokosmosem wytworu a makrokosmosem odbioru**

W nowszej refleksji antropologicznej pojawia się myśl, że określone wytwory kulturowe w naszej percepcji raz mogą jawić się jako sztuka, kiedy indziej – jako kicz (Sekuła, 2008, s. 46). Ważna okazuje się heterogeniczność kultur(y), bo, jak zauważa Michał Łaszczyk, najkrótszą drogą do banalizacji i kulturowych banialuk, sztuczności, karykatur owości, groteskowości jest czerpanie z kulturowego dorobku, który nie do końca się rozumie, jedynie naśladuje, odrywając od oryginalnego kontekstu kulturowego (zwłaszcza jeżeli czyni się to w celach komercyjnych) (Łaszczyk, 2008, s. 49, 51, 53). Krzyżujące się tendencje kulturowe naruszają homogeniczność poszczególnych tradycji, lub je niwelują.

Ale takie „kulturowe zastosowanie” oznacza, że na kicz patrzeć można jako na kategorię percepcji, odbioru, czy uczestnictwa właśnie. Znamienne w tym kontekście jest stwierdzenie polskich antropologów: „[...] dzisiaj to odbiorca decyduje o istnieniu kiczu...” (Burszta, Piątkowski, 1994, s. 119).

Ktoś sceptycznie nastawiony do takiej diagnozy zapytać może: czy każdy odbiorca jest w stanie podjąć taką decyzję? Zakładam, że nie każdy, a założenie uzasadnię w dalszej części rozważań. Pytanie kolejne: a skoro już taką decyzję odbiorca podejmuje, to jakim doświadczeniem kulturowym (bo nie tylko guilty pleasure wchodzi tu w grę) dysponuje i jak chce je przekraczać? I pytanie zasadnicze: czy to wytwory kultury zakładają jednocześnie odbiór na poziomie masowym (powiedzmy kiczowatym i same kiczem pozostają), czy też kierują/zawierają pewien przekaz (wychodzący poza estetykę kiczu), który odczyta tylko zaawansowany, wyposażony w „dekoder” (określenie Onfraya) uczestnik, a nie odczyta odbiorca kierujący się tylko upodobaniami? Czy takie przeniesienia (sklejenia – określenie, które wprowadza Sołodki) są możliwe, dopuszczalne; inaczej jeszcze formułując pytanie: czy przy pomocy tych samych „narzędzi” można oceniać sam wytwór (obiekt, tekst, przekaz), jak i odbiorcę? Czy jest to jeden ze sposobów (niedopuszczalnych) oceniania uczestników przez pryzmat oceny samych wytworów?

Wydaje się, że możliwe odpowiedzi nie będą proste, ulegać będą pewnym komplikacjom, gdy zwróci się uwagę na dość podstawowy problem dotyczący form występowania kiczu w kulturze.

Spośród różnych propozycji występujących w literaturze wezmę pod uwagę dwie. Wedle pierwszej z nich można mówić o kiczu pretensjonalnym i bezpretensjonalnym. Pierwsza forma oznacza taki rodzaj sztuczności i patosu, które same się ośmieszają, choć... śmiać się z siebie nie potrafią. Druga forma niejako unieważnia pierwszą, czyli burzy patos, unieważnia sztuczność (Sekuła, 2008, s. 44).

Pomijając wartościujące znaczenie wprowadzonego podziału, odwołam się do kolejnej propozycji. Cytowana wcześniej G. Żuchowska, z zamiarem wprowadzenia analitycznej użyteczności i przejrzystości, proponuje mówić o kiczu pierwotnym, właściwym, czystym, prawdziwym „autentycznym”, oraz o kiczu wtórnym, hobbystycznym, stylizacji na kicz, kiczu „nieautentycznym”.

„Aby oddzielić kicz pierwotny, prawdziwy od jego wersji wtórnej, należy odwołać się do intencji jednostki: kicz charakteryzować musi powaga i nieświadomość, ponieważ pastiszowe” (Jameson, 1996) i nie na serio posługiwanie się tą estetyką nie jest kiczem w sensie czystym (takie przypadki wyłączę zatem z analizy, zaliczając je raczej do kategorii kampu (Sontag, 1979) czy postmodernistycznej estetyzacji/stylizacji konsumpcji. Jeżeli zakładamy nieświadomość kiczu właściwego, to wiąże się z tym rezygnacja z poszukiwania istoty zjawiska w odczuciu samych zainteresowanych, czyli twórców i amatorów kiczu. O kiczu będę zatem pisać z perspektywy *n i e u c z e s t n i c z ą c e g o o b s e r w a t o r a* (podkr. moje A.P.) i uwzględniać tylko jego nieświadome przejawy – natomiast deklarację kiczowatej postawy interpretować będę jako przejaw kiczu wtórnego, „nieautentycznego” (Żuchowska, 2013 s. 132).

O tym, że intencja odbiorcy i kiczu nie jest bynajmniej prosta (prostolinijna?) przekonuje M. Rychlewski, którego sformułowania wykorzystałem w podtytule

obecnej części. Otóż skomplikowane relacje zachodzące między mikrokosmosem pojedynczego wytworu a makrokosmosem konwencji, gustów i oczekiwań odbiorcy – pisze wspomniany autor – mają charakter dialektyczny.

Z jednej strony kiczowate konwencje są wytworem określonych artefaktów (na przykład obrazu przedstawiającego jelenia na rykowisku), z drugiej zaś cech szerszego zbioru możliwości (maluję jelenia [...] dlatego, że w pewnych kręgach odbiorców jelen jest „ładny” i wzbudza pozytywne emocje). Tym samym kiczowaty motyw zasila makrokosmos konwencji, które następnie mogą zostać powielone lub przetworzone... (Rychlewski, 2008, s. 27).

Ten element „wytwarzania”, „odtworzenia” i „przetwarzania” pozwala mówić o stosunku odbiorcy wobec kiczu: naiwnym, ironicznym i symulacyjnym (zamiennie można tu mówić o strategii, czy skromniej – postawie). Rychlewski posługuje się tym podziałem w odniesieniu do muzyki popularnej. I tak stosunek naiwny polega na całkowitej identyfikacji autora i odbiorcy/publiczności z kiczowatą konwencją, ponieważ postawa naiwna jest z reguły odtworzeniem i utrwalaniem gotowych schematów (zarówno przez nadawcę, jak i publiczność, która je powieliła poprzez modę), drugi – charakteryzuje się dystansem nadawcy, zdolnego przetwarzać schematy, a trzeci (najciekawszy dla autora) zakłada częściową identyfikację i subtelną grę, której domeną są ciągłe wolty stylistyczne oraz zmiany wizerunku scenicznego, który zarazem przylega i nie przylega do nadawcy. Gdyby posłużyć się pojęciami z zakresu poetyki stosunek pierwszy uosabia stylizację poważną (wszystko brane jest „na serio” i traktowane jak „realność”); drugi – podobny jest do parodii, trzeci nosi cechy pastiszu względnie kolażu (Rychlewski, 2008, s. 27).

Omawiając dokładniej poszczególne postawy, autor zwraca uwagę na to, że w pierwszej jakości estetyczne ulegają każdorazowo przesłodzeniu, infantylizacji, dysproporcji/przesadzie i stereotypizacji. W tym przypadku głównie ikonografia przenika do popkulturowego makrokosmosu: dla odbiorców to nie tylko i już moda, ale również sygnał identyfikacji z pewnymi wartościami emocjonalnymi. Każdy chce być taki, jak Michał Wiśniewski – być... „sobą” (Rychlewski, 2008, s. 29).

W postawie ironicznej przejawem dystansu wobec kiczu staje się parodia, a najczęściej stosowanymi chwytami – przestylizowanie i podstawienie, przejaśkrawianie infantylizmu i grafomańskiego charakteru tekstów piosenek, ośmieszanie tendencji do prostych przesłań emocjonalnych (typu „mam znowu doła”),

[...] które są adresowane do przeciętnego, „swojskiego” odbiorcy (czyli takiego, który ogląda seriale brazylijskie, lubi seks, był w wojsku i związku z tym jest „normalny”)... (Rychlewski, 2008, s. 30).

Sugerowany dystans wobec popkulturowych przejawów kiczu (na poziomie muzyki, tekstu i ikonografii) jest fragmentem szerszej strategii – mianowicie dwuznacznego stosunku do kultury masowej i nasuwa oczywiste skojarzenia z praktykami Andy’ego Warhola czy Stanisława Hasióra.

Z kolei postawa symulacyjna opisana być może poprzez metaforę aktora, który gra samego siebie, z elementami autoironii i błazenady.

Metafora ta [...] ilustruje całą dwuznaczność tejże postawy. Pojęcia, takie jak „aktor” i „grać”, konotują znaczenia związane ze „sztucznością” i kreowaniem czegoś, z kolei zaimek „siebie” wskazuje na pewną dozę autentyzmu i identyfikacji z rolą, którą się odgrywa... (Rychlewski, 2008, s. 31).

Siła tej strategii tkwi w przewadze pierwiastka znaczonego nad znaczącym, dokładnie odwrotnie niż w strategii naiwnej, gdzie idzie o nadmiar znaków a nie znaczeń. Odnotujmy jeszcze, iż żonglowanie wizerunkami scenicznymi jest przejawem erudycji, wyrafinowania, intelektualizmu, refleksyjności (Rychlewski, 2008, s. 32).

Swe rozważania cytowany tu wciąż autor kończy dwiema uwagami. Druga z nich ma istotne znaczenie dla tytułowego pytania mojego tekstu.

Obserwujemy różne postawy wobec kiczu, odmienne sposoby jego wykorzystania i przetwarzania. Trzeba zauważyć, że postawa naiwna jest związana z najbardziej egalitarnym obiegiem muzyki popularnej, z kolei wytwory postawy symulacyjnej i (zwłaszcza) ironicznej adresowane są do bardziej elitarnego odbiorcy. Muzyka popularna rządzi się wewnętrzną dialektyką „wysokie” – „niskie”, z czego fani zazwyczaj zdają sobie sprawę, badacze – rzadziej... (Rychlewski, 2008, s. 34).

Również „obserwację” postaw wobec kiczu przeprowadza cytowana uprzednio G. Żuchowska, a umieszczając go w relacji wobec świata materialnego, wyróżnia taki specyficzny typ stosunków, który nazywa „postawą kiczowatą” (chodzi o stosunek do kiczu pierwotnego) oraz pewne dominanty postaw charakteryzujące kicz wtórny.

Propozycje przedstawiają się następująco.

Dla uczestnika „naiwnego”, „autentycznego”, a zatem niemającego świadomości uczestnictwa w kiczu charakterystyczna jest

[...] postawa wobec przedmiotów codziennego użytku, dla której charakterystyczna jest dominacja subpostaw określonych [...] jako: nabywczo-gromadząca i hedonistyczno-komfortowa, ponadto mitracjonalności i użyteczności w ocenie własnej konsumpcji oraz preferowanie przedmiotów spełniających kryteria komfortu, dekoracyjności i przeciętności (rozumianej jako uległość wobec autorytetów estetycznych i unikanie ekstrawagancji... (wszystkie wyszczególnienia G. Żuchowska, 2013, s. 148–149).

Oto związła charakterystyka wyróżnionych postaw.

Postawa *nabywcza* łączy się z przesadnym gromadzeniem i eksponowaniem przedmiotów w danej chwili uznawanych za modne i mających przynosić prestiż społeczny, pomimo że nie są one oryginałami (powielają luksusowe oryginały, są podróbkami). Gromadzenie wyraźnie kontrastuje z postawą kolekcjonera – ten kieruje swą uwagę na oryginały. Eksponowanie zbieranych przedmiotów (nawet gdy brakuje już na nie miejsca) złączone jest z dekoracyjnością i przeciętnością.

Postawa *hedonistyczna*: nabywaniu przedmiotów traktowanych jak zabawki, a także terapeutycznie (nagradzam się lub pocieszam się zakupem niepotrzebnych akcesoriów) towarzyszy spontaniczna przyjemność, ekscytacja związana z ich zakupem i „obecnością”. Wysilek z użytkowania ma być niewielki, ale niewielka (wręcz zatracona) jest jakość i użyteczność przedmiotów. Ta postawa przenoszona zostaje na odbiór sztuki i manifestowana w podejściu do rozrywki.

*Racjonalność* – to postawa z pozoru stojąca w sprzeczności z kiczem, jednakże ten po to odwołuje się do pretekstu funkcjonalności, praktyczności przedmiotów, by zredukować dysonans konsumenta. W tym sensie można mówić o „micie” racjonalności, choć ze swojej strony wolałbym używać zwrotu „złudzenie” czy „zmyślenie”<sup>5</sup>.

Z kolei kicz wtórny złączony jest z postawą *surrealistyczno-humorystyczną ascetyczną* (krytycyzm i zdolność do ograniczania) i *agresywną* (uwalnianie się od przedmiotów, zmiana obiektu zainteresowania).

W obiektach konkretnych najwyżej cenione są: niedostosowanie, odchylenie od przeznaczenia, oryginalność, przesada i dziwaczność, nawiązania do minionych mód czy stylów, groteska i turpizm... (Żuchowska, 2013, s. 149).

P. Jaworski, proponując trzy perspektywy patrzenia na kicz, sporo miejsca poświęca odsłonięciu procesualnej. Warto ją przybliżyć, bo gdy mowa o kiczu z uwzględnieniem procesu kulturowego, polegającego na wytwarzaniu i petryfikacji klisz, zaprzeczającego twórczej kreacji, widoczne staje się łączenie go z kompetencją kulturową odbiorcy.

Z faktu ujmowania kiczu jako efektu społecznych procesów mechanicznej reprodukcji wynika, że nic nie musi być kiczem samym w sobie, lecz zarazem wszystko kiczem stać się może. Inaczej mówiąc „[...] kicz może być we wszystkim wytworzony w społeczno-kulturowym procesie bezrefleksyjnego powielania [...]. Nie istnieje żadne tematyczne tabu, żadna świętość wolna od zagrożenia kiczem” – ponieważ, jak to celnie ujmuje Krzysztof Piątkowski (2008, s. 24), „funkcjonuje on w takim ujęciu nie tyle jako kategoria estetyczna, ile jako określony sposób zachowania, dodajmy – zachowania względem wytworów lub ich «części składowych» [...]”.

Każdy wytwór kulturowy zawiera w sobie jakiś sposób obrazowania pewnego fragmentu rzeczywistości społecznej [...]. Jeśli takie obrazowanie zostaje odwzorowane w winnych wytworach – ulega stopniowej instytucjonalizacji i przekształca się we wzór kulturowy [...], który w tym miejscu roboczo moglibyśmy nazwać „projekcyjnym”. Intensywna eksploatacja danego wzoru (np. filmach, piosenkach, reklamach, literaturze), przydaje mu

<sup>5</sup> Na przykładzie gadżetu, ucieleśniającego mit użyteczności „[...] mechanizm redukującego dysonans myślenia [...] wyglądać może na przykład następująco: «dobry pomysł: taki nóż do wydłubywania pestek z jabłek... mały, wszędzie można go zabrać, no i nierdzewny, więc taki trwały... poza tym pestki są przecież bardzo niezdrowe, więc to rozsądna inwestycja... no i je się przeciwieź tyle jabłek... a jakby coś, to zawsze nada się na prezent» itd.” (Żuchowska, 2013, s. 148).



z kolei status kliszy kulturowej. Świadomość kiczu [...] wytwarza się wraz z subiektywnym poczuciem z podobną kliszą... (Jaworski, 2013, s. 167–168).

Z przyjmowanej tu perspektywy poznawczej ujmowania uczestnictwa w kulturze jako zjawiska indywidualnego posiadającego charakterystykę kulturoznawczą i podmiotową całkowicie zgadzam się z autorem, gdy ten pisze

[...] kicz stanowi w takim ujęciu kategorię ściśle subiektywną – ściśle zależy bowiem od indywidualnego uświadamiania sobie skali wyeksplataowania określonego wzoru projekcyjnego, co z kolei w każdym przypadku uwarunkowane jest przez kompetencję kulturową odbiorcy... (Jaworski, 2013, s. 169–170)<sup>6</sup>.

Biorąc obecnie pod uwagę fakt, że w konstrukcji kompetencji kulturowej uwzględnić można kulturoznawcze (przedmiotowe) i psychologiczne (podmiotowe) charakterystyki uczestnictwa w kulturze (o którym pisałem wstępnie wcześniej), widoczne się staje, iż można także mówić o dwóch pojęciach kompetencji kulturowej: kulturoznawczym i psychologicznym (zob. Zamiara, 1989, s. 155–157).

## Dla(czego) kicz (nie) uczy – próba dyskusji

Spróbuję obecnie wyróżnione wcześniej indywidualno-podmiotowe uwarunkowania poziomów uczestnictwa w kulturze złączyć z omówionymi formami i strategiami przejawiania się kiczu.

Upodobania podmiotu, skoro przejawiają się w powierzchownym, bezrefleksyjnym uczestnictwie, wydają się preferować kicz pretensjonalny, czy – jak powiedziałby M. Czerwiński – „potworkowaty” (Witkowski, 1997, s. 41). Będzie to

[...] kicz przejawiający się płytkimi, acz przesadnymi i gorącymi emocjami, łatwą krotko-chwilną rozrywką, wielobarwnym, przejaskrawionym, nieprawdziwym i banalnym obrazem sztucznego świata zapełnionego tandetnymi, jarmarczными przedmiotami... (Cackowska, 2014, s. 278).

Wytwarzają i umacniają „gust zmysłowy”, czy – jak to ujmuje Pierre Bordieu „barbarzyński” (Has-Tokarz, 2007, s. 215).

Z dokonanego wcześniej przeglądu sposobów rozumienia kiczu wynika, że antytetyczne jego postrzeganie jako absolutnego przeciwieństwa sztuki, na poziomie indywidualnego jego odbioru sugeruje, że upodobania nieodłącznie muszą się łączyć ze znikomą, czy wręcz żadną, kompetencją w sensie kulturoznawczym. Zauważmy bowiem, że kierowanie się upodobaniami czyni niemożliwym dystans, poczucie samoświadomości; raczej jest się pod dyktando kiczu, raczej jest się skazanym na niezdolność do niuansowania jakości estetycznej wytworów

<sup>6</sup> Przytaczam za autorem instruktywny przykład: „O ile współczesna komedia romantyczna [...] nie będzie kiczem dla kogoś, kto ogląda tego typu historię po raz pierwszy, o tyle w oczach kogoś innego, kto identycznej narracji doświadczył już w wielu wytworach kulturowych, z o wiele większym prawdopodobieństwem uchodzić może ona za kicz...”, s. 170.

kulturowych, więcej: skazanym na uprzedmiotowienie. „Podobanie się” wytworów kulturowych, w tym kiczowatych, będące pewnym stanem emocjonalnym, pełnym szczerości, rozrywkowo-relaksacyjnym, jest ważniejsze od obecności w nich jakości artystycznych, estetycznych czy intelektualnych (Has-Tokarz, 2007, s. 210–211, zob. także, Nowak, 2011). Kierujący się upodobaniami uczestnik kultury nie rozpozna kiczu wziętego w nawias, cudzysłów, a więc swoistej metanarracji kiczu (kiczu wtórnego). Więcej, nie rozpozna kiczu podszywającego się pod sztukę wysoką, prezentowanego np. w mediach (w aurze strywnializowanego skandalu – medialnego właśnie) (Golka, 2013, s. 107, 113, 115).

Do tego upodobania podmiotu pozostawać mogą w związku z postawą podobania się, potrzebą przeglądania się w upiększającym zwierciadle (Witkowski, 1997, s. 59), bycia swoicie „oryginalnym”.

Wartością naczelną nowej oryginalności jest nieustanna zmienność i pogoń za nowością. „Indywidualny styl” – niezwykle łatwo osiągalny – stał się zarazem bardzo łatwy do skopiowania. Nowa oryginalność różni się od starej przede wszystkim tym, że nic nie znaczy... (Światała, 2008, s. 157).

Rzecz jasna nie ma to wiele wspólnego z indywidualnością, tak jak pojmują ją filozofowie kultury (Kobylińska, 2010, s. 93).

Upodobania mogą się łączyć z kultem idola. Ponieważ

[...] mieć idola znaczy po części rezygnować z samego siebie. [...] Prawdziwy fan musi być wiecznie niedojrzały. [...] Fani to wyznawcy idola. Ich reakcje na kontakt z idolem bywają wręcz histeryczne, są niezwykle przeżyciem duchowym. Fani kochają idola, nawet gdy otwarcie ich krytykuje czy wręcz sztydzi z nich... (Światała, 2008, s. 158, 159).

Zwraca się uwagę, np. w odniesieniu do idoli muzycznych (by użyć dogodnego, acz niezgrabnego skrót), że im są okropniejsi, tym większą zyskują sławę i sympatię masowej publiczności. Oczekiwania fanów łączą się wtedy z zaznaniem oszołomienia, niekiedy zbliżającego się do samounicestwienia.

W wyniku zauroczenia wykonawcami i pędu do ich naśladowania oszołomienie przeradza się w zniszczenie. Dzieje się tak, gdy uczestnicy [...] tracą zdolność kontroli i możliwość samodzielnej rezygnacji z oszołomienia... (Filipiak, 2004, s. 56).

Ujęcie fana wyżej sugerowane wymaga jednak pewnego komentarza, bowiem w studiach kulturowych ujęcie fana nie jest bynajmniej jednolite. Choć Lawrence Grossberg powie, że fani to faktycznie audytorium biernych konsumentów, to amerykański kulturoznawca Henry Jenkins stoi na stanowisku oddzielenia fanów od „krajiny wspólności”.

Uważa on, że kultura fanów tworzy przestrzeń negacji „konwencjonalnych form kultury konsumpcyjnej”, gdzie „granice wyznacza odrzucenie pospolitych wartości i praktyk, celebrowanie głębokich emocji i namiętne wyrażanie upodobań”. Dysonans pomiędzy ruchem fanów a rozległym audytorium odbiorców mediów nie dotyczy wyłącznie intensywności odbioru. Jego różnice te należy rozpatrywać także „w kategoriach płytkości i pospolitości myślenia” (Has-Tokarz, 2007, s. 207).

Z kolei rodzima autorka na podstawie bezpośredniej obserwacji zbiorowości fanów i oceny ich wypowiedzi stwierdza, że kultura fanów to zbiorowość niejednolita i tylko jej część, tzw. liderów, czyli najbardziej aktywnych, włączyć można do kategorii znawców (Has-Tokarz, 2007, s. 207). Ta ostatnia kategoria wydaje się istotna w kontekście uczestnictwa kierowanego zainteresowaniami i zamiłowaniami i wróć do niej za chwilę.

Obecnie jednak na moment powrócę do kwestii uprzedmiotowienia. Być może mamy tu do czynienia z kolejną odsłoną zjawiska poddawania się gwałtowi estetycznemu. Wszak ten „trenowany” jest od wczesnego dzieciństwa,

[...] poprzez wystawiania dzieci na działanie wszechobecnego kiczu, zanurzenie ich w stworzonych przez dorosłych środowiskach banalizujących estetykę, codzienne ekspozowanie na skomercjalizowaną stylistykę ubrań, gadżetów i wnętrz, głównie przedszkolnych i wczesnoszkolnych, zabawek, filmów, programów telewizyjnych czy ilustracji w książkach. [...] Organizatorzy tego rodzaju dziecięcego świata czują się wręcz uprawnieni do takiej kreacji otoczenia dzieci przez dominujący dyskurs infantylności, traktujący je jako „wdzięczne stworzonka”, czyli wyolbrzymiony afektem dyskurs sentymentalizmu... (Cackowska, 2014, s. 275).

Gdyby jednak było tak, jak sugeruje autorka, to czy nadal zachowuje aktualność klasyczna sugestia S. Szumana, że dziecięce poczucie estetyki skłania się często ku kiczowi? A może rzecz całą dałoby się uogólnić, wysuwając tezę, że to upodobania (wtedy wiek nie miałby tu znaczenia) istotnie współgrają ze skłonnością do kiczu (zob. Wantuch, 2007, s. 433). Mielibyśmy tu do czynienia z zachowaniem owej dialektyki, o której wcześniej wspominałem.

Bo zgodnie z nią kicz gra upodobaniami podmiotu, a ten nic o tym nie wie, wiedzieć nie może/nie chce, a jednak skłaniać się doń może. Kryterium upodobania zastosowane do kiczu pozwala powiedzieć – ponownie za Bursztą – że jego odbiorca (kierujący się upodobaniami właśnie) decyduje – paradoksalnie – o nieistnieniu kiczu (w jego świadomości), choć faktycznie jest weń zanurzony i przezeń zniewolony i, być może, zeń zadowolony, a w skrajnej postaci – entuzjastycznie oszołomiony.

Ale może jest i tak, że w myśleniu kierowanym upodobaniami (a rzecz nie dotyczy tylko dzieci) sztuka i kicz zlewają się do tego stopnia, iż sprawiają wrażenie, jakby były tym samym, dotyczyły tego samego. Powszedniość uwidacznia się w uczestnictwie uzależnionym od

[...] czynników sytuacyjnych, w różnorodnych, rozproszonych i niekonsekwentnych wyborach, świadczących bardziej o upodobaniach niż zainteresowaniach... (Has-Tokarz, 2007, s. 217).

Zaś gdyby posłużyć się analizą P. Jaworskiego, uzasadniona stanie się sugestia, że podmiot kierujący się upodobaniami – skoro praktycznie nie czerpie z żadnej ważkiej wiedzy kulturowej – nie bardzo orientuje się w sposobach ogólnego odczytywania kiczu, w jego kontekstualnym charakterze, a już tym bardziej

w odczytywaniu danych wytworów kulturowych, poprzez ich rekonteksualizację (Jaworski, 2013, s. 166).

Jeżeli w przypadku uczestnictwa kierowanego upodobaniami kicz „ogrywa” podmiot, to z kolei w kontekście kierowania się przezeń zainteresowaniami i zamiłowaniami rozpocząć on może „grę o kicz” i „grę kiczem”, a to głównie za sprawą poddania go intelektualnej (zróżnicowanej co do zakresu i głębi) i emocjonalnej kontroli (w jakimś zakresie), których najwyższym poziomem zdaje się być znawstwo.

Skarnawalizowany charakter kiczu nie musi znikać w przypadku zainteresowań, czyli jego odbiorowi towarzyszyć może afirmujący go śmiech z elementem poznawczym, ograniczonym niekiedy tylko do świadomości reguł zabawy. Tak scharakteryzowałbym najniższy stopień zainteresowań widoczny np. wśród fanów kina kiczowatego, a dokładniej różne sposoby uprawiania przez nich zabawy w „złe filmy”. Istotne jest tu to, że nie interesują ich konkretne złe filmy, ale złe filmy jako zjawisko filmowe. Dlatego stosują oni amatorskie wyjaśnienie (dlaczego takie są) podporządkowane zabawie, przyjemności. Podobnie w przypadku kina kultowego. Andrzej Pitrus stwierdza, że kino to nie potrzebuje postaci uosabianej przez dysponującego dużą wiedzą krytyka filmowego, raczej takiej, która wyróżnia się tym, że wie, jak dostarczyć innym dobrej zabawy (Wasiak, 2008, s. 180).

Śmiech afirmujący kicz da się przemienić w śmiech ambiwalentny, objawiający dostrzeżenie i zrozumienie głębszych sensów za niekiedy pozornie kiczowatą formą obiektów, wytworów czy utworów (zob. Grad, 2004, s. 18). Ale też strategia odbioru zakładać musi już inną świadomość podmiotu, np. widza – pozostając przy kinie. Wyobraźmy go sobie jako czytelnika recenzji „Trędowatej” Antoniego Słonimskiego”.

Ludzie, którzy przeszli przez *Trędowatą*, są jak potępienicy, którym dane jest wyrwać się z ognia piekielnych i dostać się do nieba prawdziwej sztuki. Porównanie to jest może niezupełnie ścisłe, w piekle bowiem dzieje się mnóstwo ciekawych rzeczy i na pewno nie ma takiej nudy, która króluje w *Trędowatej*. Film ten pozbawiony jest zupełnie akcji. Stado nudnych i nudzących się wałkonii przewala się z ogrodu do salonu i z salonu do ogrodu. Od czasu do czasu jakiś wałkon siada na konia albo spada z konia. [...] Kinematograf powiększył głupotę tej powieści do rozmiarów kosmicznych. I nie będzie sprawiedliwości, dopóki ktoś nie zrobi z tego filmu potężnej humorystycznej parodii. *Trędowata* niesłychanie prosi się o taką parodię, zresztą łatwą do urzeczywistnienia. Wystarczy bowiem przesłać ten obraz za granicę, aby wywołać huragany śmiechu... (Wasiak, 2008, s. 170).

A ogólniej – śmiech ambiwalenty, to śmiech kontestatyczny; zainteresowany dysponuje już wiedzą pozwalającą na dostrzeganie, ale też i kwestionowanie obiegowych prawd na temat kiczu oraz docierania do ukrytych dla „zwyčajnego”, czyli kierującego się wyłącznie upodobaniami, uczestnika kultury. Zatem zauważalna staje się różnica w posiadanej kompetencji kulturowej związanej z kulturoznawczą charakterystyką uczestnictwa.

Recz jasna nie zawsze musi tu występować postawa krytyczna, lecz z całą pewnością obecny będzie dystans. Prześledzę to na przykładzie zjawiska zwa-

nego ekokiczem, o którym pisze Anna Nacher. Traktując kicz jako formę uczestnictwa komunikacyjnego (przesunięcie kiczu ze sfery czysto estetycznej w obszar komunikacji, czyli współdzielenia wrażeń, w rozpowszechnianiu których główną rolę pełnią media), autorka konstatuje:

Nie zawsze brak krytycyzmu będzie oznaczał brak dystansu; sędzę, że podejście krytyczne polega obecnie raczej na dostrzeganiu wielu złożonych kontekstów, na postrzeganiu czegoś więcej, niż sam obiekt/działanie/zakup. Kicz zawiera się nie tyle w perfekcyjnie opracowanym, zgodnym z regułami profesjonalnymi obrazie, jakim posługuje się przekaz reklamowy – ile w przywołaniu na logikę jego działania, a ta logika rzadko każe iść pod prąd proponowanego odczytania. Nie zawiera się ono w samym „znaczeniu” obrazu [...], ale w postawie, która każe nam na tym obrazie poprzestać. Wyłączyć z kontekstu. Poprzestać na metonimii. W warunkach współczesnej kultury konsumpcyjnej, dla której kluczowym pojęciem jest zagadnienie marki, postawa krytyczna oznaczałaby to także, że nie poprzestajemy na etykietach. Nieufność wobec nich jest zrozumiałym elementem praktyki krytycznej... (Nacher, 2012, s. 171–172).

Przejdźmy do kategorii znawców, którymi w pierwszym rzędzie zdają się być osobami kierujące się zamiłowaniem. Kim jest znawca?

Zdaniem części autorów znawca, to człowiek zawodowo związany z kulturą (sztuką): twórca, krytyk, badacz, nauczyciel polonista, działacz kultury, bibliotekarz, a oprócz tego: miłośnik, erudyta, maniak, pasjonat (Has-Tokarz, 2007, s. 207). Znawców znamionuje określony typ żarliwości intelektualnej, poszukiwanie zachwycenia, bezinteresowności, swoisty szacunek dla tradycyjnych wartościowań i wielkości.

Są to ludzie, którzy[...] zawdzięczają tożsamość dialogowi z arcydziełami, procederowi ich kreowania (Has-Tokarz, 2007, s. 211).

Ich wybory podporządkowane są naczelnemu kryterium arcydzieła. W grę wchodzi wybór utworów należących do kręgu sztuki wysokiej, spełniające warunki doskonałości, o którym decydują standardy sztuki i oryginalności dzieła. Sytuację znawcy charakteryzuje brak wyraźnej granicy między bezinteresownym uczestnictwem w kulturze a uczestnictwem profesjonalnym. Wszyscy oni preferują książkę; jest to środek przekazu stale obecny w codziennym doświadczeniu, zaś lektura zajęciem niezwykłym, oczywistym i naturalnym (Has-Tokarz, 2007, s. 209, 211).

W świetle powyższych rozróżnień nie ma się co łudzić – znawcą kiczu zostać nie można; kicz nie ma racji bytu w zbiorowości znawców. Bo oni są „arystokratami” kultury, albo inaczej: jej „kapłanami”.

A jednak z taką koncepcją znawstwa i co z nim związane podmiotowo – zamiłowań, można polemizować. Bo obok „kapłana” może istnieć inny znawca. Pewną podpowiedź dla charakterystyki owego „innego” znawcy znajduję u polskich noblistów, Wisławy Szymborskiej i Leszka Kołakowskiego<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Nie popełniam błędu, mówiąc o L. Kołakowskim jako o nobliście. Jak wiadomo otrzymał on nagrodę J. Klugego za twórczość filozoficzną – odpowiednik nagrody noblowskiej.

Stosunek W. Szymborskiej do kiczu (który chcę jednak nazywać znawstwem w innym znaczeniu, o którym wspomniałem wcześniej, a więc nie „arystokratycznym” i nie „kapłańskim”) próbuję przedstawić w trzech przybliżeniach.

### Przybliżenie pierwsze

M. Rusinek, wieloletni sekretarz W. Szymborskiej (a miał nim być tylko przez trzy miesiące), autor książki *Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej*, która ukazała się cztery lata po Jej śmierci, w rozmowie radiowej na temat „słabości” noblistki do kiczowatych przedmiotów, które otrzymywała w prezencie, mówi:

Najbardziej kiczowate przedmioty od razu trafiały do kosza, nieco mniej tandetne Szymborska przekazywała dalej, a najciekawsze zachowywała dla siebie. Jestem dumny, że znalazła się wśród nich chodząca, nakręcona zakonnica, którą kupiłem kiedyś w Londynie w sklepie z dziwnościami. Szymborska stawiała ją na stole podczas spotkań towarzyskich, gdy konwersacja nieco opadła...<sup>8</sup>

### Przybliżenie drugie

A. Bikont i J. Szczęsna w pierwszej książce o W. Szymborskiej przytaczają jej opinie o kiczu:

Można mieć dobry i zły gust jednocześnie. Rzecz w tym, żeby wiedzieć, który w jakiej sytuacji uruchomić. [...] Z kiczem jak z tygrysem. Póki żyw, przepędza się go bezlitośnie. Kiedy już martwy, jego wyprawiona skóra staje się ozdobą salonu, wszyscy cmokają, jaki wspaniały tygrys i głaszczą go po głowie [...] Kicz im gorszy, tym lepszy, to znaczy zabawniejszy... (Bikont, Szczęsna, 1997, s. 178).

### Przybliżenie trzecie

A. B. Maj w rozmowie z M.I. Niemczyńską charakteryzuje W. Szymborską w taki sposób, że jej stosunek do kiczu określiłbym jako wpisujący się w ogólną filozofię życiową i Jej osobowość, to znaczy, że nie był on „dziwactwem”, „czym nienormalnym”, „odskocznią”, „przerywnikiem” w działalności twórczej.

[...] W zamiłowaniu Wisławy do kiczu [w tym przypadku filmowego, związanego z serialami brazylijskimi – uzup. moje A.P.] było coś tajemniczego, wieloznacznego. W kiczu również objawia się jakaś prawda.

Potem już zresztą prawie nie oglądała telewizji. Kwintesencja chamstwa i głupoty, którą się stała współczesna telewizja – to już jej nie bawiło. Podobnie kolorowe pisma czy popularne dzienniki. [...]

W jednym z tomików WS napisała mi: „Kochany Bronusiu, wybaczam Ci wszystkie wady, których nie masz”; nawet w tak błahym tekściku potrafiła umieścić jakiś typowo „szymborski”, paradoksalny, ironiczny koncept: we wszystkim – od największych wierszy po zwyczajną rozmowę – była „cała ona”, była niezwykle mocną, jednorodną osobowością. [...]

<sup>8</sup> Rozmowa z Michałem Rusinkiem wokół książki *Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej* <https://www.polskieradio24.pl> [dostęp: 1.02.2016].

WS była [...] pozbawionym złudzeń co do ludzkiej kondycji i bezsensu tego, co się z nami dzieje, surowym mędrcom. Niby to psi obowiązek człowieka – być surowym mędrcom pozbawionym złudzeń. Ale ona obok surowego mędrca była również radosną, głodną świata dziewczynką, niesamowicie ciekawą świata we wszystkich jego przejawach, zdolną i wciąż gotową do najczystszych zachwyty, zdumienia, entuzjazmu. To niewiarygodne, nigdy z czymś takim się nie spotkałem. Z takim połączeniem pesymistycznie nastawionej do ludzkiej natury przenikliwej, bezlitosnej mądrości i dziecięcej, czyli prawdziwie poetyckiej, ciekawości świata.

[...] WS miała wrażliwość, uważność, czułość i czujność intelektualną, która dawała jej tak świeże, tak cudowne spojrzenie na wszystko co nas otacza, na ten zachwycający koszmar. [...] Była mędrcom i dzieckiem... (Niemczyńska, 2013, s. 24–25).

Teraz Leszek Kołakowski. Chciałbym przywołać Jego myśli dotyczące filozofii kapłanów i filozofii błaznów, a następnie wykorzystać je w rozróżnieniu „innego” znawstwa.

Kapłan jest strażnikiem absolutu i tym, który utrzymuje kult dla ostateczności i oczywistości uznanych i zawartych w tradycji. Błazen jest tym, który wprawdzie obraca się w dobrym towarzystwie, ale do niego nie należy i mówi mu impertynencje; tym, który poddaje w wątpliwość wszystko to, co uchodzi za oczywiste. Nie mógłby jednak tego czynić, gdyby sam do dobrego towarzystwa należał; on musi być na zewnątrz, oglądać towarzystwo z boku, wykrywać nieoczywistości jego oczywistości i nieostateczność jego ostateczności. Zarazem musi się w dobrym towarzystwie obracać; dzięki temu zna świętości, ale ma też okazję prawnienia impertynencji (Kołakowski, 2010, s. 78).

Jeżeli teraz umówimy się, że „kapłan” i „błazen” posiadają to coś, co wcześniej określone zostało jako znawstwo, to pierwszy wykorzystuje jako jego niepośledni składnik tradycję, drugi – nieufność wobec niej. Z tym, że pierwszy będąc „arystokratą” dokonuje operacji na umysłach innych „obrozą katechizmu”, drugi – „igłą szyderstwa”, ale też żartu, anegdoty, fececji, przysłowia, humoru (w każdym razie zdystansowania wobec własnego znawstwa).

Gdyby powyższe rozważania odnieść do sztuki i kiczu, wtedy być może L. Kołakowski zgodziłby się z następującą konkluzją, którą zamykam rozważania.

Filozofia błaznów demaskuje jako wątpliwe to, co uchodzi w oczach kapłanów sztuki za niewzruszone. W zależności od miejsca i chwili myśl błazna może poruszać się po wszystkich ekstremach myślenia, bo świętości sztuki dziś mogą być paradoksami. Postawa błazna jest stałym wysiłkiem refleksji nad możliwymi racjami idei przeciwstawnych dotyczących sztuki i kiczu; nie przyjmuje jej z przekory, ale z zamiłowaniem do nieufności wobec wszelkich ustabilizowanych rozstrzygnięć, z zamiłowaniem do pluralizmu świata (kultury, sztuki) i indywidualności ludzkiej (Kołakowski, 2010, s. 79–80). Znaczący kapłan i znaczący błazen; konflikt pomiędzy nimi wydaje się nieunikniony i może przypominać

[...] ścieranie się nieznośnych cech wieku dojrzenia z nieznośnymi cechami demencji; różnica polega na tym, że tylko pierwsze są uleczalne... (Kołakowski, 2010, s. 80).

## Bibliografia

- Bikont, A., Szczęsna, J. (1997). *Pamiątkowe rupiecie, przyjaciele i sny Wisławy Szymborskiej*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Bortnowski, S. (2007). Wartościowanie poza kontrolą, czyli pamflet na najnowszą sztukę plastyczną. W: B. Myrdzik, I. Morawska (red.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka* (s. 274–289). Lublin: Wyd. UMCS.
- Burszta, W.J., Piątkowski, K. (1994). *O czym opowiada antropologiczna opowieść*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Burszta, W.J., Januszkiewicz M. (2010). Słowo wstępne: Kłopot zwany kulturoznawstwem. W: W.J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.), *Kulturoznawstwo – dyscyplina bez dyscypliny?* (s. 5–22). Warszawa: Wyd. SWPS.
- Cackowska, M. (2014). Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 273–289). Kraków: Wyd. Impuls.
- Filipiak, G. (2004). Muzyka – zabawa i oszołomienie. W: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Ludyczny wymiar kultury* (s. 51–64). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Golka, M. (2013). Skandal artystyczny. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 103–116.
- Grad, J. (2004). Problem karnawalizacji kultury współczesnej. W: J. Grad, H. Mamzer (red.), *Ludyczny wymiar kultury* (s. 3–21). Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Grad, J. (2005). Uczestnictwo w kulturze artystycznej społeczeństwa polskiego i jego uwarunkowania. W: J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu* (s. 43–90). Wyd. 3 poprawione i uzupełnione. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Has-Tokarz, A. (2007). Nieprofesjonalistów i znawców czytanie tekstów (kultury). O demokratycznej i arystokratycznej postawie odbiorców wobec literatury/sztuki. W: B. Myrdzik, I. Morawska (red.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka* (s. 205–118). Lublin: Wyd. UMCS.
- Jachimowicz, D. (1991). Pop-Art a postmodernizm. W: A. Zeidler-Janiszewska (red.), *Przemiany współczesnej praktyki artystycznej. Próby interpretacyjne* (s. 92–111). Warszawa: Instytut Kultury.
- Jaworski, P. (2013). Kicz w trzech odsłonach. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 153–174.
- Kobylińska, E. (2010). Nauki o kulturze i przyszłość filozofii. W: W. J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.), *Kulturoznawstwo dyscyplina bez dyscypliny?* (s. 84–102). Warszawa: Wyd. SWPS.
- Kołąkowski, L. (2010). *Nasza wesola Apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*. Wybór i układ Z. Mentzel. Kraków: Wyd. Znak.
- Leszczyński, A. (2005). Koniec kiczu. *Wiedza i Życie*, 12, wiz.pl [dostęp: 11.12.2020].



- Łaszczyk, M. (2008). Bez-granicze kiczu. W: E.A. Sekuła, W.J. Burszta (red.), *Kiczosfery współczesności* (s. 48–56). Warszawa: Wyd. SWPS.
- Michalik, J. (red.). (2011). *Kultura i metoda*. Warszawa: Eneteia Wyd. Psychologii i Kultury.
- Nacher, A. (2012). *Rubieże kultury popularnej. Popkultura w świecie przepływów*. Poznań: Wyd. Galeria Miejska Arsenal.
- Nowak, M. (2011). Mistyka – sztuka – kicz. Metoda rozpoznawania autentyczności. W: J. Michalik (red.), *Kultura i metoda* (s. 199–211). Warszawa: Eneteia Wyd. Psychologii i Kultury.
- Onfray, M. (2010). *Antypodręcznik filozofii. Lekcje sokratejskie i alternatywne*. Warszawa: Wyd. Czarna Owca.
- Ożóg, K. (2007). Nowy świat kultury – hiperrzeczywistość i jej znaki. W: B. Myrdzik, I. Morawska (red.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka* (s. 9–21). Lublin: Wyd. UMCS.
- Poprzęcka, M. (1998). *O złej sztuce*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Rubacha, K. (2003). Nowe kategorie pojęciowe teorii wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 59–67). t. 2, Warszawa: PWN.
- Rusinek, M. (2016). Szymborska ofiarą namiętności do kiczu. Rozmowa wokół książki „Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej”; <https://polskie-radio24.pl> [dostęp: 1.02.2016].
- Rychlewski, M. (2008). Kiczosfery muzyki popularnej. W: W.J. Burszta, E.A. Sekuła (red.), *Kiczosfery współczesności* (s. 25–34). Warszawa: Wyd. SWPS.
- Sarzyński, P. (2016). Kicz jest wszechobecny: nie tylko w sztuce; [www.polityka.pl/tygodnik/kultura](http://www.polityka.pl/tygodnik/kultura) [dostęp: 18.12.2016].
- Sekuła, E. (2008). Kicz jako źródło radości. W: W.J. Burszta, E.A. Sekuła (red.), *Kiczosfery współczesności* (s. 35–47). Warszawa: Wyd. SWPS.
- Sołodki, P. (2016). O doświadczeniu guilty pleasure; <http://ekrany.org.pl/> [dostęp: 13. 11.2020].
- Światała, A. (2008). Gra w autentyczność. Rola indywidualności we współczesnej kulturze masowej. W: W.J. Burszta, E.A. Sekuła (red.), *Kiczosfery współczesności* (s. 148–165). Warszawa: Wyd. SWPS.
- Wantuch, W. (2007). Ilustracje tomików dla dzieci jako wprowadzenie do lektury. W: B. Myrdzik, I. Morawska (red.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka* (s. 425–436). Lublin: Wyd. UMCS.
- Wasiak, P. (2008). So Bad...It's good – obcowanie z filmowym kiczem. W: W.J. Burszta, E.A. Sekuła (red.), *Kiczosfery współczesności* (s. 166–182). Warszawa: Wyd. SWPS.
- Welsch, W. (1999). Procesy estetyzacji. Zjawiska, rozróżnienia, perspektywy. W: K. Zamiara, M. Golska (red.), *Sztuka i estetyzacja. Studia teoretyczne* (s. 13–52). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.

- Witkowski, L. (1997). Ambivalencja kiczu jako wyzwanie w kulturze. (Elementy meta-pedagogiczne w ilustracjach nie tylko estetycznych). W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (s. 30–76). Cz. 5. Toruń: Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zamiara, K. (1989). Kompetencja jako wiedza. W: T. Kostyrko, A. Szpociński (red.), *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe* (s. 155–169). Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Zamiara, K. (1993/95). Konstrukcja podmiotu w społeczno-regulacyjnej teorii kultury. W: K. Zamiara (red.), *Humanistyka jako autorefleksja kultury* (s. 63–71). Poznań: Wyd. CIA BOOKS.
- Żuchowska, G. (2013). Kicz – przegląd koncepcji teoretycznych i propozycja definicji do celów badawczych. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 131–151.

## Why (what) does(n't) kitsch teach?

### Summary

The aim of the article is to draw attention to kitsch as a category in the field of social sciences and humanities with appropriate implications for the pedagogical discipline I place the problem of kitsch within a specifically understood and cultivated cultural studies reflection. The system of concepts necessary for this embedding is presented in the following order: culture – art – participation in culture (art) – introduction to participation in culture (art). In the adopted perspective, delineating the boundaries between “art”, “bad art”, “anti-art”, “kitsch” is not very attractive. This problem is relieved of unnecessary tensions. The key here is the way of understanding the concept of culture, which implies an appropriate way of understanding art and, consequently, participation in and introduction to culture (art) (which is the primary function of education). The aim of the publication is to familiarize the reader with various ways of thinking about kitsch and to invite him to discuss it.

**Keywords:** culture – art – kitsch – participation in culture (art).



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.04>

Maciej WOŹNICZKA

<https://orcid.org/0000-0003-2359-5644>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** [m.wozniczka@ujd.edu.pl](mailto:m.wozniczka@ujd.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Woźniczka, M. (2020). Kultura popularna a literatura propedeutyczna filozofii. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 51–74.

---

## Kultura popularna a literatura propedeutyczna filozofii

### Streszczenie

W prezentowanym tekście podjęty został temat funkcjonowania filozofii w kulturze popularnej. Jako reprezentatywny dla tego problemu wybrano przykład literatury popularyzującej filozofię. Wskazano główne wyznaczniki dziejowe idei propagowania i rozpowszechniania filozofii. Przeprowadzono analizę piśmiennictwa propedeutycznego filozofii na podstawie kryteriów: historycznego, wybranych zagadnień, myślenia krytycznego, systematycznego, orientacji na metodę/styl filozofowania. Podstawowym zadaniem tekstu jest próba wykazania znaczenia wszelkich wprowadzeń/wstępów do filozofii dla wzmocnienia kultury popularnej. Okres ostatnich dziesięcioleci charakteryzuje się zróżnicowanymi propozycjami w tym zakresie, co próbowano szczegółowo omówić w przedstawionym artykule. Konwencja współczesnej formacji postmodernistycznej (homogenizacja, powszechna dostępność, uniwersalność) zdaje się sprzyjać tego rodzaju działaniom.

**Słowa kluczowe:** propedeutyka filozofii, kultura popularna, zachęta do filozofii, uniwersalność filozofii, ufilozoficznienie kultury popularnej.

Bardzo niewielu filozofów było kiedykolwiek profesorami filozofii, a jeszcze mniej profesorów filozofii było kiedykolwiek filozofami.

Artur Schopenhauer<sup>1</sup>

Sednem prawdziwego nauczania jest kwestionowanie przyjętych poglądów, analizowanie przekonań, obalanie dogmatów, weryfikowanie wiedzy i oskarżanie niewiedzy.

Laszlo Versenyi<sup>2</sup>

Profesjonalni filozofowie z reguły nie funkcjonują w kulturze popularnej. „Masy”, „pospólstwo” czy „lud” zwykle były lekceważone przez filozofów – przykład choćby z filozofii starożytnej – Heraklita<sup>3</sup>, Platona<sup>4</sup> czy Epikura<sup>5</sup>. Bycie arystokratą ducha oznaczało zdobycie lepszego wykształcenia, uzyskanie, jak dzisiaj byśmy powiedzieli, atrakcyjnych kompetencji i tym samym naturalne przejście do kultury wysokiej. Mędrzec gotów był podejmować najtrudniejsze zagadnienia dotyczące rzeczywistości, a problemy ludzi prostych niewiele go interesowały. Ale to była tylko jedna strona medalu. Obok tego nurtu filozofii elitarnej, wyraźnie od czasów Sokratesa istniała w filozofii silna postawa egalitaryzmu. Właśnie ten Sokrates rozmawiał z każdym, nie patrząc na majątek i pochodzenie. Akademia Platowska, Lykejon (liceum) Arystotelesa, Ogród Epikura były potężnymi szkołami filozoficznymi, w których każdy mógł rozwijać swoje zain-

<sup>1</sup> Źródła podanego cytatu nie udało mi się odnaleźć (na podstawie: Precht, 2009, s. 182).

<sup>2</sup> Jw. (na podstawie: Precht, 2009, s. 235).

<sup>3</sup> Diogenes Laertios używa określenia „gardzący tłumem Heraklit” (Laertios, 1982, s. 519). Główne dzieło Heraklit „według przypuszczeń niektórych napisał celowo tak niejasno, aby tylko ci się mogli nim zainteresować, którzy potrafią je pojąć, i aby rozpowszechnione wśród motłochu nie straciło na wartości” (Laertios, 1982, s. 519). Co nie przeszkadzało Diogenesowi zauważyć, że „czasem wykladał swe myśli tak jasno i mądrze, że najtępszy umysł mógł je zrozumieć i doznać wstępu ducha” (Laertios, 1982, s. 520).

<sup>4</sup> Tu motyw wydaje się podobny: „Platon używał słów w rozmaitych znaczeniach, aby dzieło swoje uczynić trudnym do zrozumienia dla profanów. Uważał, że mądrość w znaczeniu najbardziej właściwym jest wiedzą o rzeczach poznawalnych umysłem i rzeczywiście istniejących, wiedzą o bogu i o duszy odłączonej od ciała. Tę mądrość właściwą nazywał też filozofią, którą określał jako dążenie do boskiej mądrości” (Laertios, 1982, s. 191). Rozróżnienie na filozofię elitarną i egalitarną było wyraźne – np. część dialogów Platona przeznaczona była dla mniej wykształconych... (stosował podział na dialogi o formie pouczającej i o formie badającej).

<sup>5</sup> Relację między wiedzą mędrca a wiedzą człowieka prostego dobrze oddaje stanowisko Epikura: „Bogowie wszakże istnieją i wiedza o tym jest oczywista; nie istnieją jednak w ten sposób, jak to sobie tłum wyobraża; wyobrażenia tłumy są zmienne. Bezbożny nie jest ten, kto odrzuca bogów czczonych przez tłum, lecz ten, kto podziela mniemanie tłumy o bogach. Wszak sądy tłumy nie opierają się bynajmniej na wyobrażeniach pojęciowych, lecz na fałszywych domysłach. Stąd też wywodzi się przekonanie, że bogowie zsyłają na złych największe nieszczęścia, a dobrym świadczą największe dobrodziejstwa” (Laertios, 1982, s. 644). Równie znamienna zdaje się wypowiedź: „Przypadku mędrzec nie uważa również za bóstwo, na wzór upodobań pospólstwa (bo w działaniu bóstwa nie ma miejsca na chaotyczny nieład), ani za zmienną przyczynę. Nie sądzi, by przypadek obdarzał ludzi dobrem lub złem, aby zapewnić im szczęśliwe życie; uważa tylko, że dostarcza im składników wielkich dóbr albo wielkiego zła. Wierzy, iż lepiej być nieszczęśliwym z rozumem niż szczęśliwym bez rozumu” (Laertios, 1982, s. 649).

teresowania, zdobywać wiedzę i budować swoją mądrość. Słynny *passus* u Epikura brzmi: „niechaj młodzieniec nie zaniedbuje filozofii, a i starzec niech się nie czuje niezdolny do dalszego jej studiowania. Dla nikogo bowiem nie jest ani za wcześnie, ani za późno zacząć troszczyć się o zdrowie swej duszy” (Laertios, 1982, s. 643). Ale to była droga czasem wymagająca poświęceń i wyrzeczeń, jak np. w szkole Pitagorejskiej: zalecenie pięciu lat milczenia, wstrzemięźliwość i wegetarianizm, nocne wykłady dla 600 uczniów; nie każda wypowiedź Pitagorasa przeznaczona była dla wszystkich (Laertios, 1982, s. 475–479).

W powszechnej dziś edukacji podejmuje się wysiłek uczynienia wprowadzenia do filozofii bardziej dostępnym. W dydaktycznej literaturze filozoficznej dominuje przekonanie, iż istnieje wiele sposobów na przejście od popularnej do profesjonalnej problematyki filozoficznej. Zdecydowanemu osłabieniu uległa postawa nakazowej, represyjnej pedagogiki (choćby z hasłem „musisz się nauczyć, choćbyś nic z tego nie rozumiał”, co jakoś może odnosić się do filozofii, licznie posługującej się abstrakcjami) na rzecz wzmocnienia pedagogiki pozytywnej, opieranej na rozwijaniu zainteresowań, budzeniu ciekawości poznawczej, wzmacnianiu motywacji (hasło: „nauczcie nas pasji”). W Polsce w kształceniu filozoficznym zasadniczy zwrot dokonał się po przewrocie społeczno-politycznym w 1989 roku. Otwarcie drogi do wolności w świecie idei to również starania o zwiększenie zainteresowania filozofią (kłasyka powrotu do świata Zachodu – do filozofii niemieckiej, francuskiej czy anglo-amerykańskiej). W okresie tych ostatnich kilkudziesięciu lat ukazało się wiele zarówno przekładów, jak i rodzimych publikacji mających na celu szeroko pojmowane wprowadzenie do profesjonalnej refleksji filozoficznej. Również decyzje władz edukacyjnych – wprowadzenie filozofii jako przedmiotu do wyboru w liceach ogólnokształcących, możliwość zdawania matury z filozofii zdają się sprzyjać propagowaniu wzrostu kultury filozoficznej (choć tempo tych zmian zdecydowanie nie jest satysfakcjonujące dla nie tylko profesjonalnego środowiska filozoficznego).

Trudno o jednoznaczne zdefiniowanie „warstwy filozoficznej” kultury popularnej. W potocznych opiniach filozofia kojarzona jest jednoznacznie z kulturą wysoką. Jednak złożone procesy współczesnych przemian społecznych i kulturowych (homogenizacja, powszechna dostępność, uniwersalność) powodują, że i filozofia zaczyna mocniej uczestniczyć w funkcjonowaniu kultury popularnej. Zaryzykowałbym postawienie tezy, iż można mówić o istnieniu jakiegoś rodzaju filozofowania właściwego dla kultury popularnej. Podstawowe jej wyznaczniki: prostota, schematyczność, orientacja na zaspokojenie elementarnych potrzeb mogą odnosić się i do filozofii. Ma tu miejsce coś, co bym nazwał akceptacją potocznego myślenia, postawy zdrowego rozsądku, osadzenia w danych realiach doświadczenia egzystencjalnego. Od czegoś trzeba zacząć, przecież myślenie filozoficzne też kiedyś powstało, też rodziło się z powierzchownych i uproszczonych interpretacji rzeczywistości. Może warto unikać łatwych wartościowań (banalność, trywialność, przeciętność) i wskazać, że współcześnie wyraźna jest po-

stawa otwarcia i zachęty do uczestnictwa w dobrach, które daje filozofia. Warto i to powiedzieć, że filozofia to również potężna etyka, a ona nie zezwala na odnośzenie się do prostego człowieka z pozycji wyższości, nonszalancji czy lekceważenia. Mimo wielu krytyk i prowokacji (nieuniknionych, nawet naturalnych dla filozofii) raczej dominuje w niej postawa pozytywna, postawa otwarcia na potrzeby rozumienia i interpretacji rzeczywistości (tu również wobec człowieka mniej wykształconego). Można też spojrzeć na kulturę popularną od strony ideologii (politycznych, światopoglądowych, religijnych). Zapytać, jak oddziałuje relacja filozofia – ideologia (przeświadczenia filozoficzne a przeświadczenia ideologiczne) na kulturę popularną. Sądzę, że filozofia zachowuje należyty dystans do przedmiotu swoich badań, w tym również do ideologii (współcześnie – niekiedy dość agresywnych). Ten dystans wobec współczesnych ideologii – czy to prawicowych (pozycja konserwatywna, krytyka niskiego poziomu kultury popularnej), czy lewicowych (krytyka wytwórców kultury popularnej, którym zarzuca się działania manipulacyjne) – jest ważny. Popularyzacyjne wersje filozofii zdają się raczej stronić od ideologii – motyw poszukiwania prawdy (specyfika precyzowania problemu i określania możliwości jego rozwiązania) jest niezależny od ideologii. Odrębne pytanie to kwestia wyboru zagadnień filozoficznych (i sposobu ich traktowania) przeznaczonego do popularyzacji. Pytanie można postawić: czy popularyzacje filozofii winny być oparte na uproszczonych podręcznikach filozofii życia, etyki czy antropologii filozoficznej, a myślenie abstrakcyjne zostawić dla wyższych stopni wtajemniczenia?

Tradycyjne postacie nauczanej filozofii (filozofii edukacyjnej) to różnego rodzaju wstępy/wprowadzenia do filozofii, historia filozofii, filozofia systematyczna, etyka, logika (por. Woźniczka, 2006). Jednak propedeutyczne piśmiennictwo filozofii (propedeutyka – wstęp do czegoś, wprowadzenie, przygotowanie) nie ma tak uporządkowanego charakteru. Często jest zróżnicowane w zakresie doboru materiału i sposobu jego interpretacji oraz jest wysoce autorskie. Inny jest też jego cel – mniejszy nacisk jest położony na systematyczny wykład materiału danej dyscypliny filozoficznej, natomiast większy nacisk kładzie się na wychowawcze własności filozofowania (zdolność namysłu, refleksyjność podmiotową, umiejętność stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi). Warto dodać, że pracodawcy pozytywnie wartościują samodzielność intelektualną, zdolność krytycznego myślenia, umiejętność rozwiązywania złożonych problemów, odwagę w precyzowaniu i podejmowaniu trudnych zagadnień. Proponuję przeprowadzić analizę relacji zachodzącej między kulturą popularną a filozofią na przykładzie dyskusji piśmiennictwa propedeutycznego filozofii.

## 1. Dzieje idei popularyzacji filozofii

Właściwie bez większej przesady można stwierdzić, że idea popularyzacji filozofii jest tak stara, jak sama filozofia. Już Arystoteles przedstawił orędzie do

młodych ludzi gromadzących się wokół szkół ateńskich, w którym głosił wiarę w rozum i mądrość – była to *Protreptikos – Zachęta do filozofii*. Kazimierz Leśniak we *Wstępie* do tego tekstu stwierdza: „pragnie więc Arystoteles wykazać wyższość życia intelektualnego nad innymi formami życia: że mądrość jest największym spośród wszystkich dóbr i najwyższym celem życia; że rozum jest najlepszą częścią nas samych, a najwyższą funkcją rozumu jest osiągnięcie prawdy [...]”; że poznanie prawdy jest nie tylko dobrem samym w sobie, że również jest pożyteczne dla ludzkiego życia [...]” (Arystoteles, 1988, s. VII). Zdaniem Leśniaka również „w epoce hellenistycznej i patrystycznej «literatura protreptyczna» cieszyła się dużym uznaniem” (Arystoteles, 1988, s. VIII). Rzymski odpowiednik *Zachęty do filozofii* to *Hortensjusz* Cycerona. Agnieszka Kijewska tak ocenia wpływ *Hortensjusza* na przemianę duchową jednego z Ojców Kościoła, św. Augustyna: „niektórzy uczeni sugerują, że *Hortensjusz* nie był dziełem wybitnym, niemniej jego znaczenie można mierzyć głębokością wpływu, jaki wywarło ono na Augustyna, skłaniając go do pierwszej filozoficznej konwersji. Nie chciał już bowiem podążać za swoimi próżnymi ambicjami i poklaskiem tłumu, gdyż nie daje to, jak się przekonał, prawdziwego i trwałego szczęścia, ale zapragnął zwrócić się ku tej formie «unieśmiertelnienia», której źródłem jest filozoficzna mądrość” (Kijewska, 2015, s. 37–38).

Również i współcześnie wartość popularyzacji filozofii nie budzi żadnych wątpliwości. Jeden ze współczesnych filozofów amerykańskich, Robert Audi (profesor Uniwersytetu Notre Dame), stwierdził: „popularyzacja filozofii, jeśli przeprowadzana na dobrym poziomie, jest wartościową częścią kultury. Filozofia ma wpływ na moralność, politykę, religię, sztukę, na idee i kwestie wszelkiego rodzaju. Podchodzi do badanych w jej ramach kwestii w sposób niespotykany w innych dyscyplinach; używając swoistych metod badawczych, analizy i wyjaśnienia, które znajdują zastosowanie w wielu aspektach życia. Mam nadzieję, że dzięki popularyzacji filozofii powstanie wiele wartościowych tekstów, dających prawdziwą przyjemność w trakcie lektury, że popularyzacja przyczyni się do powstania wielu ciekawych dyskusji oraz że niektóre z osób, które w ten sposób zainteresują się filozofią, zaczną ją studiować na uniwersytetach” (Audi, 2015, s. 32).

Również i w Polsce dzieje idei popularyzacji kultury filozoficznej są wyraźne. Literatura dotycząca tego zagadnienia jest nader zróżnicowana i wielowątkowa (konteksty pedagogiczne, związki z literaturą piękną, również kwestie światopoglądowe). Pełniejsze jej przedstawienie wymagałoby obszernego, odrębnego studium, w tym przyjęcia kryterium tej analizy (co nie jest łatwe w paradygmatycznie mocno zróżnicowanych dziejach tego piśmiennictwa). Może ograniczymy się do kilku przykładów. Jeden z największych polskich filozofów, Kazimierz Twardowski, podjął się redakcji przekładu książki Oswalda Külpego *O zadaniach i kierunkach filozofii* i wydał ją we Lwowie w 1899 roku. Warto dodać, że tłumaczenia dokonali członkowie „Kółka filozoficznego” przy „tutejszej Czytelni akademickiej”, słuchacze Uniwersytetu Lwowskiego. Twardowski

tak uzasadnia wydanie książki: „pragnąc uprzystępnąć książkę szerszym kołom, niezajmującym się zawodowo filozofią, uczyniłem w tekście niektóre skrócenia. Opuściłem mianowicie wszystkie wywody autora, których pełne zrozumienie wymagałoby już poprzedniej znajomości przedmiotu. Zdaje mi się, że tym sposobem ułatwiłem może wykształconemu ogółowi korzystanie z wiadomości nagromadzonych w pracy prof. Külpego, nie zmniejszając w niczym jej wartości i nie zmieniając jej zasadniczej treści” (Twardowski, 1899, s. II–III). Termin „wykształcony ogół” zdaje się odpowiadać co najmniej „górnej warstwie” współczesnej kultury popularnej. W 1903 roku ukazało się trzecie wydanie *Wstępu krytycznego do filozofii* Henryka Struvego. W *Przedmowie* pisał on, że książka ta „pragnie zaspokoić potrzeby szerszego grona takich czytelników, którzy zadają sobie pytania: czym jest świat?, co jest celem ludzkiego żywota?, jakie możemy mieć pojęcie o Istocie wszechrzeczy, o Bogu?” (Struve, 1903, s. XIV–XV). Struve świadom był potrzeb społecznych w zakresie filozofii: „Ale społeczeństwo? Czy znajduje się w stanie normalnym, czy postępuje naprzód, czy ma przyszłość przed sobą, gdy żyje i działa bez własnego na świat poglądu, bez filozofii, tej miłości prawdy i mądrości życiowej?” (Struve, 1903, s. XIII). Kolejny raz powraca tu pytanie, dlaczego „decydenci oświatowi” nie dopuszczają (już ponad trzydzieści lat od przewrotu społecznego w 1989 roku) do powszechnego kształcenia filozoficznego w polskiej szkole... Eugeniusz Korecki w swoim *Zwięzłym podręczniku historii filozofii*, wydanym w 1920 roku, pisał: „człowiek pierwotny lub niewykształcony nie posiada zdolności filozofowania. Cechuje go jeszcze tzw. *naiwny realizm*; pojmuje on świat tak, jak go widzi, i w swym doświadczeniu nie wykracza poza granice zmysłowej rzeczywistości; czego nie rozumie, przypisuje chętnie działaniu wyższych potęg” (Korecki, 1920, s. 3). Konstatacja ta jest jednak twórcza, skłania do odpowiednich działań: „staraliśmy się nadto według możliwości wykład stylizować w ten sposób, żeby on był możliwy do zrozumienia dla każdego laika, który do tej najpiękniejszej z nauk przystępuje po raz pierwszy, bez filozoficznego przygotowania” (Korecki, 1920, s. 7). Okres II Rzeczypospolitej w zakresie popularyzacji filozofii zamyka znakomita książka Joachima Metallmanna *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*, wydana w 1939 roku. Autor stwierdził we wstępie, iż „do jej lektury niekoniecznie potrzebny jest dyplom ukończenia szkoły średniej” (Metallmann, 1939, s. VIII)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Przeznaczenie książki zdaje się nie budzić wątpliwości: „Autor ośmiela się wierzyć, że książka tak pojęta może i powinna, choćby w skromnym zakresie, wzmóc tempo i napięcie walki z kołtuństwem, z niebezpieczeństwami bez porównania groźniejszymi dla wielkości, a nawet dla trwania polskiej kultury duchowej, aniżeli analfabetyzm *sensu stricto*. Ciasnota horyzontu, nieczułość na zagadnienia, obojętność na przemiany, które się w ich treści dokonują, bierność wobec walk, które o ich sens się toczą, brak tolerancji intelektualnej, tępy dogmatyzm w stosunku do pewnych stanowisk przy jednoczesnym fanatycznym «hiperkrytycyzmie» wobec innych stanowisk, nieodporność zupełna na wszelkie obiegowe sugestie – oto niektóre symptomy ponurego stanu pewnej, niestety znacznej, części inteligencji, która w pomyślniejszych warunkach mogłaby pomnożyć wydatnie szeregi konsumentów kultury. Obudzenie tedy wątpliwości, roz-



Bezpośredni okres po II wojnie światowej nie był pomyślny dla popularyzacji filozofii (silne oddziaływania polityczne na kształt kultury intelektualnej – np. okres stalinizmu). Dopiero po nim następuje stopniowe przywracanie podstaw funkcjonowania kultury filozoficznej (w niektórych pracach jednak widoczne jest oddziaływanie politycznie warunkowanej – do 1989 roku – ideologii marksistowskiej). Na podstawie szkiców publikowanych w młodzieżowym czasopiśmie *Radar* powstała książka Adama Sikory *Spotkania z filozofią*. W *Słowie wstępnym* autor stwierdza, iż „zależało mi bardziej na wstępnym i popularnym zapoznaniu Czytelnika z problematyką filozoficzną, niżli na rozwiniętej i ścisłej terminologicznie prezentacji systemów” (Sikora, 1965, s. 5). Na podstawie materiałów przygotowywanych do audycji radiowych powstała książka Bogdana Kupisa *Myślenie ma kapitalną przeszłość. W kręgu pierwszych filozofów* (1972). Została ona zredagowana na podstawie cyklu pogadarek *Z dziejów myślenia*, przygotowanego dla Naczelnej Redakcji Programów Oświatowych Polskiego Radia. W 1986 roku Józef M. Bocheński wydał książkę *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych*, która była napisana w konwencji wybranych zagadnień (np. prawda, myślenie, wartość, człowiek, absolut). O charakterze popularyzacyjnym tego przedsięwzięcia stanowi to, że książka została napisana na podstawie 27-minutowych audycji dla Radia Bawarskiego w Monachium (jak sam zaznaczył: „to wyjaśnia szczególny charakter publikacji. Jej treść jest popularna”; Bocheński, 1986, s. 5).

Obszar edukacji nieformalnej bliski jest filozofii. Autor niniejszego tekstu, odczuwając niedosyt kształcenia w szkole, a jednocześnie starając się uzyskać odpowiedź na pytania charakterystyczne dla ucznia licealnego, trafił na książkę Romana Ingardena *Książeczka o człowieku*, wydanej w 1987 roku (wyd. IV – o nakładzie 100 000 egzemplarzy!). Co prawda przeczytał w *Słowie wstępnym* Danuty Gierulanki (s. 9), że „czytelnik otrzymuje książkę bez zabiegów popularyzacyjnych”, ale niepokój spowodowany pytaniem o kondycję człowieka (też i siebie samego!) był silniejszy. Odważył się więc na wysiłek przeczytania (i zrozumienia – bo to przecież dla siebie!) tej książki (to był biznes: za trud zmierzania się ze 170 stronami „małej książeczki” poważnego filozofa dostąpić do „wiedzy tajemnej”, której nie uczono w szkole!). Kiedy ukończył studia filozoficzne, to zrozumiał, że poważna część filozofii, zarówno w obszarze edukacyjnym (dostęp do tej „wiedzy tajemnej” w szkole nadal brak), jak i profesjonalnym, istnieje i rozwija się poza formalnymi instytucjami... O popularyzacyjnym charakterze filozofowania decyduje też forma przekazu. Gawęda to utwór literacki, umieszczony głównie w kulturze popularnej, to opowieść zrozumiała dla szerokiego grona czytelników. Dajmy jej fragment: „Na początku wsędy byli górole, a dopiero pote porobiyli się Turcy i Zydzi. Górole byli tyz piyrnymi «filozofami».

---

niecenie ciekawości intelektualnej wydało się tu autorowi ważniejsze niż przeladowywanie książki gotowymi, encyklopedycznymi informacjami, niż dawanie «niezawodnych» formułek i «pewnych» recept” (Metallmann, 1939, s. VII–VIII).

«Filozof» to jest pedziane po grecku. Znacy telo co: «mędroł». A to jest pedziane po grecku dło niepoznaki. Niby, po co mo fto wiedzieć, jak było na początku? Ale Grecy to nie byli Grecy, ino górole, co udawali greka. Bo na początku nie było Greków, ino wsędy byli górole» (Tischner, 2000, s. 5). Te słowa napisał oczywiście Józef Tischner w swojej *Filozofii po góralsku*, zachęcając do wysłuchania opowieści o dziejach ludzkiego myślenia (Tischner, 2000).

Relacja edukacji do kultury zdaje się nie budzić wątpliwości. Edukacja ma stanowić wprowadzenie do funkcjonowania w kulturze. Im lepsza edukacja, tym wyższa kultura, im człowiek lepiej wykształcony, tym mocniej funkcjonuje w kulturze. Znaczenie edukacyjne i wychowawcze filozofii od czasów kultury starożytnej Grecji nie budzi żadnych wątpliwości. Od czegoś trzeba zacząć. W Polsce przedstawiane są propozycje kształcenia filozoficznego dotyczące już dzieci (wzorce z amerykańskiego programu *Philosophy for Children* Matthew Lipmana, powstałego w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku). To cała formacja edukacyjna *Dociekań filozoficznych z dziećmi i młodzieżą*. W zmodyfikowanej wersji tego projektu Aldona Pobjewska (2019, s. 17) stwierdza, że użyta metoda może być stosowana nie tylko w szkołach czy uczelniach, ale również w innych placówkach edukacyjnych czy wychowawczych (domy kultury, zakłady poprawcze). Projekt ten orientowany jest również na cele pozaerudycyjne (kształcenie kompetencji miękkich), co wchodzi w możliwości edukacyjne kultury popularnej. Oczywiście można odwołać się do klasyki. W 2010 roku została wydana książka Michela Piquemala *Bajki filozoficzne*, która zawiera 60 bajek i przypowieści zaczerpniętych z filozofii zachodniej, mądrości Wschodu, mitologii. Do każdej dołączono komentarz, który wprowadza do pracowni filozofa.

Obecna literatura propedeutyczna filozofii jest obszerna, można przedstawić różne kryteria jej podziału. W zależności od poruszanej problematyki i sposobu jej podejmowania w literaturze propedeutycznej filozofii da się wyróżnić kilka grup problemowych i metodycznych.

## 2. Orientacja na materiał historyczny filozofii

Podstawowy dla filozofii jest jej materiał historyczny. Filozofia w samej swojej istocie jest zespołem nierozwiązywalnych problemów, różnie precyzowanych w poszczególnych okresach dziejowych kultury intelektualnej człowieka. Dlatego najprostsze przedstawienie filozofii to historia filozofii<sup>7</sup>.

Klasyka takiego przykładu to *Świat Zofii*. Książkę tę opublikował w 1991 roku norweski pisarz Jostein Gaarder (kilka polskich wydań od 1995 roku). Wzbudziła ona międzynarodowe zainteresowanie – wydrukowana została w ponad 30 milionach egzemplarzy, a tłumaczona była na 54 języki (trudno o lepszy

<sup>7</sup> Taką formułę przyjął polski historyk filozofii Władysław Tatarkiewicz. Jego trzy tomy *Historii filozofii* na długie dziesięciolecia stały się kanonem „znawstwa” w filozofii akademickiej.

przykład funkcjonowania filozofii w kulturze popularnej). Z założenia przeznaczona jest dla młodzieży (bohaterka książki ma 15 lat). Zawiera ona materiał od greckich filozofów przyrody po Darwina i Freuda. Najsilniej jest w niej akcentowana filozofia nowożytna (od Kartezjusza do Hegla). Gaarder przeplata przedstawianie poglądów filozofów analizą okresów dziejowych kultury europejskiej (hellenizm, średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, „nasze czasy”). To dobry przykład wiązania filozofii z epokami literackimi (świetna okazja do tego, by rozumieć kulturę nie tylko na „szkolny” sposób, ale przede wszystkim dla siebie, indywidualnie). Przyjęta zbeletryzowana forma (dialog! – dziećka z dorosłymi) daleka jest od formy systematycznego wykładu. Ale lista poruszanych tematów to również klasyka filozofii: od zagadnienia początku, źródeł filozofowania, rozstania z mitami, po współczesne kwestie wolności czy kosmologiczne („wielkie bum”). Dużą wartość książki stanowią zastosowane w niej chwytły interpretacyjne: klocki Lego przy atomizmie Demokryta, „porządniś” Arystoteles, „krokorożec” przy Kartezjuszu, „czerwone okulary” przy Kancie itd. O sukcesie popularyzatorskim tej książki świadczy m.in. to, że został wydany w 1997 r. *Przewodnik po Świecie Zofii* (Olsen 1997).

Również z myślą o młodym czytelniku („ale również każdym, kto jest ciekaw filozofii”) Andrzej Kwiatek i Michał Worwąg przedstawili propozycję *Podróży po historii filozofii*. Ich oferta popularyzacji filozofii jest próbą przełożenia języka filozoficznego, niekiedy bardzo specjalistycznego, na język potoczny. Za wzór prostoty i jasności przyjęli ten język, który jest używany w Platónskich dialogach. Wspomagali się założeniem, że również język literatury i sztuki zawiera i przedstawia istotne problemy filozoficzne. Treści wybrane do prezentacji to najbardziej elementarna klasyka historii filozofii, co jest podyktowane precyzowanym przez autorów założeniem opracowania materiałów wspierających przygotowanie do olimpiady filozoficznej. Wydawniczą postacią książki tworzą trzy tomy. Pierwszy z nich, z podtytułem *Starożytność*, poświęcony jest greckiej filozofii starożytnej i zawiera materiał od Talesa do Plotyna. Tytuły rozdziałów zachęcają niewprawionego filozoficznie czytelnika do lektury: *Czy można ugotować kluski w „zasadzie”?*, *Koniec zabawy w pomidora* (Anaksagoras), *Męczydu-sza* (przy Sokratesie), *Ostrożnie prowadź swój rydwan* (Platon), *Zapisane w górze. Dialog o przeznaczeniu* (stoicy). Drugi tom już w podtytule *Od Augustyna do Kanta* określa zakres przedstawianego materiału. Jego część pierwsza dotyczy filozofii średniowiecznej. Najwięcej uwagi poświęcono św. Augustynowi i św. Tomaszowi, znalazło się jednak miejsce dla przedstawienia poglądów Jana Szkota Eriugeny, Anzelma, Abelarda i kilku innych myślicieli tego okresu. Niektóre podtytuły rozdziałów dobrze spełniają funkcję prowokacyjną, np. *Jak stwarza się świat?*, *Rozmowa z widmem Manesa* czy *Doktor subtelny i kura*. Część druga to klasyka filozofów i myślicieli nowożytnych. Podtytuł *W blasku stosu* (Giordano Bruno) może jest zbyt śmiały. Nacisk w tym rozdziale jest położony na kształtowanie się podstaw wiedzy naukowej: *Przewyciężyć złudzenia* (Ba-

con), *Kim jest ten, kto myśli?* (Kartezjusz), następnie *Krnąbrni uczniowie Kartezjusza* (Hobbes, Spinoza, Pascal, Leibniz). Dalej omówiona jest słynna *Niezapisana tablica* Johna Locke'a, a Berkeley przedstawiony jest jako *Optyk oka Bózego*. Rozdział kończy przedstawienie poglądów Hume'a (tu: *Z dużej chmury mały deszcz*) i Kanta (nieśmiertelna metafora: *W okularach od kołyski*). Ideą przewodnią trzeciego tomu jest hasło krytyki: „duch krytyczny filozofii Kanta nadał ton całej epoce, a także epokom następnym” (Kwiatek, Worwąg, 2000, s. 6). Hegel przedstawiony został jako *Dziejopis Pana Boga*, a Schopenhauer jako demaskator *rzeczy samej w sobie*. Comte to twórca *religii nauki*, a John Stuart Mill to „świąty racjonalizmu”. Rozdział trzeci tego tomu ma nieco zaskakujący dla filozofa tytuł *Pogrzeb abstrakcji*, a jako *krytycy złudzeń filozoficznych* omówieni są: Marks, Kierkegaard i Nietzsche. Nie brak i tu śmiałych podtytułów: „*Murzyn*” z *Trewiru* czy *Kangur z Kopenhagi*. W rozdziale czwartym o tytule *Między intuicją a analizą* przedstawione zostały poglądy Bergsona (*Współpraca intelektu i intuicji*), Jamesa (*Wielość do kwadratu*), Peirce'a (*Dwie połowy prawdy*), Moore'a (*Błąd naturalistyczny*), Russella (*zdania atomowe*) i Wittgensteina (*Dwa języki*). W rozdziale piątym omówione zostały dwie fenomenologie (Husserla i Heideggera). Rozbudowany rozdział szósty poświęcony jest egzystencjalizmowi (Sztetow, Sartre, Maritain, Mounier, Levinas). Tom kończy rozdział siódmy – *Ostanie słowa krytyki* (Gadamer, Szkoła Frankfurcka i *Po modernizmie* Derridy). Chyba nie bez specjalnej przesady można stwierdzić, że ten trzeci tom stawia nieco wyższe wymagania przeciętnemu odbiorcy kultury popularnej (może dlatego w wielu popularyzacjach występuje szczególne akcentowanie filozofii starożytnej).

### 3. Orientacja na wybrane zagadnienia

To najczęstszy sposób popularyzacji filozofii. Zgodnie z tą postawą autorzy twierdzą, iż spowodowanie zainteresowania filozofią polega na przedstawieniu najbardziej palących i kontrowersyjnych zagadnień filozoficznych. Kryterium doboru tych tematów ma charakter wysoce autorski. Jednak problemy współczesnej kultury często są powtarzalne i autorskość ta zdaje się funkcjonować według pewnego schematu.

Jedną z argumentacji zachęcających do poznawania filozofii polega na akcentowaniu lekkiego stylu, poczucia humoru i zabawy. Tom Morris przeciwstawia ją „galopującej nudzie i bezpowrotnie straconemu czasowi” (Morris, 2015, IV str. okładki). Jego propozycja *Filozofii dla bystrzaków* kierowana jest do menadżerów. Tytuły poszczególnych części tej książki to klasyczne pytania filozoficzne: *Czym w ogóle jest filozofia?* (powtarzalne pytanie każdego wstępu do filozofii), *Skąd cokolwiek wiemy?* (akcentowanie podstaw poznania i jego wiarygodności wystąpiło wyraźnie już w filozofii nowożytnej), *Czym jest dobro?* (pod-

kreślenie przesłania moralnego filozofii to jeden z jej podstawowych wyznaczników), *Czy kiedykolwiek jesteśmy naprawdę wolni?* (podstawowy problem antropologii), *Kim jest osoba?* (doprecyzowująca kontynuacja), *O co chodzi z tą śmiercią?* (nieuniknione pytanie autora – absolwenta teologii), *Czy Bóg istnieje?* (znów doprecyzowująca kontynuacja), wreszcie podsumowujące – *Jaki jest sens życia?* i finalizujące – *Dekalogi* dziesięciu wielkich filozofów. Pominięty jest całkowicie podstawowy dział filozofii: ontologia (zapewne świadomie, jako zbyt abstrakcyjny, nadmiernie spekulatywny obszar refleksji, odległy od potrzeb przeciętnej odbiorcy kultury). Wartością książki jest wyraźne stawianie tzw. pytań fundamentalnych (łącznie z przedstawianiem propozycji filozoficznych odpowiedzi na nie) w rodzaju: *W co chcesz wierzyć w swoim życiu?* (Morris, 2015, s. 91), *Czego potrzebujemy, żeby przesłanki dobrego życia zostały spełnione?* (Morris, 2015, s. 121), *Kim tak naprawdę jesteś?* (Morris, 2015, s. 159), *Czy nasze życie ma jakiś ostateczny, konkretny sens?* (Morris, 2015, s. 297). Trudno stwierdzić, czy stawianie tego rodzaju pytań i poszukiwanie odpowiedzi na nie należy jeszcze do kultury popularnej, czy już raczej nie...

Wydaje się, że na trwałe wszedł do polskiej kultury społecznej i popularnej wspomniany już Józef Tischner. To wielka umiejętność – być profesorem filozofii (praca doktorska: *Ja transcendentalne w filozofii Edmunda Husserla*, rozprawa habilitacyjna: *Studia z teorii świadomości (Fenomenologia świadomości egotycznej)*), a zarazem posiadać umiejętność wyłożenia rzeczy w prostej formie. Jedną z jego propozycji w zakresie popularyzacji kultury filozoficznej to zredagowany przez Wojciecha Bonowicza *Krótki przewodnik po życiu*. Książka składa się z czternastu rozdziałów o jednowyrazowych tytułach (z jednym wyjątkiem): *Człowiek, Spotkanie, Dom, Miłość, Wychowanie, Praca, Gra, Prawda, Wolność, Nienawiść, Cierpienie, Śmierć, Nadzieja, Mądrość ludzi gór*. Ta lapidarność w tych tytułach jest istotna – nie ma wątpliwości, które kwestie są ważne w życiu człowieka. To również propozycja, jak powiedzieć najmniej, ale adekwatnie, tak, by „słowo przystawało do rzeczy, jak rzemień do nogi” (Tischner, 2017, s. 208). Tym „najważniejszym doświadczeniem życiowym” (Tischner, 2017, s. 216) towarzyszy silne przesłanie moralne (wyraźna konsekwencja proponowanego przez Tischnera *myślenia według wartości*). Trochę odbiega od klasyki tytuł *Gra*. Dla wyjaśnienia należy stwierdzić, że w rozdziale tym jest mowa o przemianach cywilizacyjnych (rywalizacja, konkurencja, parametryzacja – w ekonomii, polityce, również w nauce), powodujących osłabienie podmiotowości człowieka – „są ludzie, którzy zdobyli świat, ale przegrali własny dom” (Tischner, 2017, s. 97). Zaletą tej książki jest to, że mimo, zdawałoby się, jednostronnej formy przekazu (kazania, konferencje rekolekcyjne) nasycona jest ona „żywą filozofią” – co chwila cytaty i komentarze do myśli Sokratesa („rodzenie prawdy”, koncepcja wychowania), św. Augustyna (życie wewnętrzne), Kartezjusza („złośliwy geniusz”), Hobbesa („człowiek człowiekowi wilkiem”), Hegla (relacja pana i niewolnika, wola a własność), Kierkegaarda (prawda wewnętrzna), Schelera (mi-

łość), Bergsona („wdzięk duszy”), Heideggera (fenomen rozumienia), Levinasa (twarz zobowiązuje – „Ty mnie nie zabijesz”), Ricoeura (zmysł prostoty). To również prawie bezpośrednio pomosty między filozofią a literaturą piękną: Tolstojem (spotkanie), Dostojewskim (Wielki Inkwizytor), Rilkiem (noszenie innych w sobie) oraz filozofią a psychologią: Antoni Kępiński (męstwo) czy filmem: Krzysztof Kieślowski (śmierć).

Richard David Precht w swojej książce *Kim jestem. A jeśli już, to na ile? Podróż filozoficzna*<sup>8</sup> postawił sobie za cel „rozbudzenie radości myślenia” (to samo proponował Henryk Elzenberg: „w Polsce mało jest radości myślenia”; 1963, s. 143). Atrakcyjność tego pomysłu polega na wprowadzeniu w popularnie rozumianą filozofię życia: „czyż może być coś lepszego, niż dzięki rosnącej samowiedzy prowadzić życie bardziej świadome, a więc zostać reżyserem własnej pasji życia” (Precht, 2009, s. 16). To szczególnie propozycja „podróży filozoficznej” – osadzona jest ona na odniesieniach do nauk przyrodniczych, szczególnie do neurobiologii (która zdecydowanie stanowi właściwy *background* refleksji). Książka ma trzy zasadnicze części: *Co mogę wiedzieć?*, *Co powinienem zrobić?*, *Na co wolno mi mieć nadzieję?* Charakterystyczne dwuczęściowe tytuły podrozdziałów zachęcają do lektury ich zawartości. Trzeci rozdziałik ma charakterystyczny dla koncepcji książki tytuł *Kosmos ducha. Jak funkcjonuje mózg?* Inne tytuły są nie mniej błyskotliwe: *We własnym domu nie być gospodarzem. Czym jest we mnie nieświadomość? czy Do be do be do. Czym jest wolność?* Wielki talent popularyzatorski Prechta zdaje się nie cofać przed najtrudniejszymi kwestiami filozoficznymi. Wprowadzenie do książki dokonuje się przez antropologię Nietzscheańską, zapytanie o podstawy myślenia proponowane jest na podstawie Kartezjusza, analiza pytania o „ja” prowadzona jest na przykładzie koncepcji empiriokrytycyzmu Ernsta Macha, pokazanie siły oddziaływań nieświadomości to oczywiście Freud („nieświadomość [...] jest dziś być może najważniejszym obiektem badań na drodze do samopoznania człowieka”; Precht, 2009, s. 85). Część pierwszą kończy Wittgenstein („dobrze zdając sobie sprawę z tego, że zastanawiał się już nie nad podstawami logiki, lecz nad istotą świata”; Precht, 2009, s. 98). Drugą część rozpoczyna pytanie o kondycję społeczną człowieka na przykładzie Rousseau („nie być kochanym – to bolesne, ale jeszcze boleśniesz – nie mieć kogo kochać”; Precht, 2009, s. 115), następnie następuje dyskusja źródeł moralności (imperatyw kategoryczny Kanta), analiza relacji rozum – wola (Schopenhauer – „czy mogę chcieć, czego zapragnę?”; Precht, 2009, s. 130), przedstawienie podstaw utylitaryzmu (Bentham – „szczęście jest dobre, cierpienie złe”; Precht, 2009, s. 160). Odrębna refleksja poświęcona jest „gorącym” problemom etyki: aborcji, eutanazji, wegetarianizmowi, obronie praw zwierząt, klonowaniu i innym. Trzecia część to przejście w regiony wysokie: dyskusja odpowiedzi na pytanie *Czy istnieje Bóg?* (argumentacje św. Anzelma i św. Tomasza) i uderza-

<sup>8</sup> Ta książka osiągnęła w Niemczech nakład ponad miliona egzemplarzy, wydana została w 22 krajach.

jące bezpośrednio pytania: *Czy przyroda ma sens?*, *Czym jest miłość?*, *Czym jest wolność?* (Sartre – egzystencjalizm); rozdział kończą odwołania do filozofii pieniądza (Simmel), pojmowania sprawiedliwości (Rawls) oraz szczęścia (ciekawie, finalizujące nawiązanie do Epikura) i jednym z trudniejszych pytań: *Czy życie ma sens?* (Matrix, „parabola jaskini” Platona).

#### 4. Orientacja na myślenie krytyczne, na sztukę rozumienia rzeczywistości

Myślenie jest uniwersalne. Każdy chciałby lepiej myśleć. Najlepiej by było zaproponować kurs logiki. Ale to zbyt akademickie, chociaż warto wspomnieć, że kiedyś logika była obowiązkowym przedmiotem nauczania w polskich szkołach średnich (właśnie w ramach propedeutyki filozofii – np. okres II Rzeczypospolitej). To może przyjąć konwencję zagadek, łamigłówek, swoistych myślowych labiryntów... Młode umysły mogą czasem potrzebować materii do zmierzenia swojej siły... To też propozycja świetnej zabawy myślowej...

Robert M. Martin w swojej poświęconej sztuce myślenia książce – *W tytule tej książki są dwa błędy* („są” występuje dwa razy!) postawił na filozofię, która „jest dobrą zabawą”. Książka ma przekonać, że filozofia „pobudza wyobraźnię i poczucie humoru, szeroko otwiera umysł” (Martin, 2011, s. 17). Nawiązanie do kategorii *zagadki* to stary pomysł – przecież filozofia w swoim rdzeniu oparta jest na kategorii *zdziwienia*. Tych „zabaw” jest wiele – książka składa się z osiemnastu rozdziałów (prawie 500 stron druku!). Pierwszy z nich zwraca uwagę na praktyczne znaczenie pytań i odpowiedzi (w sensie formalnym jest to analiza kategorii znaczenia, prowadzona w konwencji pragmatyzmu – przykład wiewiórki Jamesa, pierwszego pytania filozofii Leibniza, innych fundamentalnych pytań poznawczych). Rozdział drugi poświęcony jest filozofii religii, budzącej zawsze żywe dyskusje (klasyka tej refleksji: znaczenie dogmatów, problem wszechmocy i doskonałości Boga, dowodów jego istnienia). Kolejne sześć rozdziałów to problematyka teoriopoznawcza, zawierają one zagadki i paradoksy logiczne związane z prawdopodobieństwem, decyzjami i dokonywaniem wyboru, błędami logicznymi, kwestią precyzji językowej. Tytuły podrozdziałów mają być atrakcyjne dla przeciętnego czytelnika: *to be or not to be*, *Czy monety respektują prawo?*, *Nieosiągalna butelka wina*, *Dobra strategia loteryjna*, *Czy obecny król Francji przestał rabować banki?*, *Kotlet-niespodzianka*, *Samoodnoszące się żarty*, *Będziesz wierzył we wszystko*, *Dzielenie diamentów*, *Darmowe piwo*, *Gdybyśmy mieli trzy dziurki w nosie*, *planet byłoby osiem* i inne podobnego rodzaju. Następne dwa rozdziały poświęcone są trudnościom relacji wiedzy do doświadczenia (kwestia indukcji, związku przyczynowego, wiedzy apriorycznej). Tu postawiono kwestie w postaci: *Co mówią ci o krukach różowe skarpetki*, *W obronie kumkwatów*, *Zapomniałem, co wiedziałem, zanim się urodziłem*, *Cień wie*. Roz-

dział jedenasty zawiera zagadki związane z problemem przedwiedzy (rzadkość w klasyce refleksji filozoficznej). Kolejne dwa rozdziały poświęcone są filozofii umysłu i filozofii języka. Tutaj bardziej atrakcyjne tytuły mają postać: *Sztuczny obłąd*, *Aniołowie i Superman*, *Mówienie czegoś, co rozumie się inaczej*. Do kompletu refleksji filozoficznej potrzebna jest jeszcze aksjologia. Ostatnie rozdziały książki to przedstawienie paradoksów i wątpliwości występujących w etyce i w estetyce. Podejmowane zagadnienia to klasyka wykładanej problematyki moralnej: Platoński *pierścień Gygesa*, *dylemat więźnia*, kwestie dotyczące sprawiedliwości i właściwej dystrybucji dóbr, problem wymiaru moralnego kary, zagadnienie wolnej woli, moralny wymiar klonowania. Dużą wartość książki stanowi to, że zakończenie każdego z rozdziałów zawiera komentarz akademicki do poruszanych w nim zagadnień (odniesienia do refleksji profesjonalistów).

Jeśli przyjąć za kryterium funkcjonowania kultury popularnej poziom podręczników szkolnych, to interesujący projekt w zakresie kształcenia sztuki myślenia przedstawili Bartosz Przybył i Jan Swianiewicz (2002). Ich propozycja o tytule *Edukacja filozoficzna. Myślenie krytyczne* jest osadzona na kształceniu właśnie umiejętności krytycznego myślenia, prowadzeniu dyskusji, rozwoju wrażliwości intelektualnej/filozoficznej. W projekcie tym zwrócono uwagę na zagadnienia, które „mogą być interesujące nawet dla tych, którzy nie chcą być filozofami”, których rozpatrywanie „może pozytywnie wpłynąć na to, jakimi jesteśmy ludźmi i w jaki sposób patrzymy na świat”. W założeniach tej książki wyraźne jest akcentowanie znaczenia kształcenia postawy życiowej (szczególnie indywidualnego zaangażowania) i lepszego zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości (opieranej na podkreślonej swobodzie myślenia). Dla tak przyjętych celów przyjęto problemowy (a nie historyczny) układ treści. Po dwóch rozdziałach wprowadzających (czym jest filozofia i jak należy zajmować się nią) treści uporządkowano w trzech blokach, dotyczących: natury świata, teorii poznania oraz etyki. Blok odnoszący się do natury świata to dyskusja propozycji odpowiedzi na dwa pytania: *Jaka jest natura świata* oraz *Czy Bóg istnieje?* Blok dotyczący poznania świata to analogiczna refleksja: *Skąd wiemy to, co wiemy?* oraz *Czy możemy poznać prawa rządzące przyrodą?*. Trzy pytania trzeciego bloku to: *Czy moralność jest obiektywna?*, *Jak oceniać nasze czyny?* oraz *Jak żyć szczęśliwie?* Dużą wartość popularyzatorską posiada nietypowa struktura książki, odległa od ciągłego tekstu. Każdy rozdział rozpoczyna improwizowany dialog, stanowiący wstęp do analizowanego problemu (jedna z najlepszych definicji filozofii mówi, że jest ona sporem). Potem następuje kilkustronicowy wykład. Jego kontynuacja to kilkudzaniowe wypowiedzi/cytaty znanych filozofów (*Dialog filozofów o...*), ich *Uzupełnienia*, finałem rozdziału jest przedstawienie problemów do dyskusji. Przedstawiona w tej książce orientacja na problem ma charakter podmiotowy, zachęca do większej samodzielności i twórczej jego dyskusji.



## 5. Orientacja na filozofię systematyczną

Z osobistych, zarówno szkolnych, jak i akademickich doświadczeń nauczyciela filozofii wynika, że jest to najtrudniejszy sposób popularyzacji filozofii. Główna trudność zawiera się w próbie przedstawienia względnej całości zagadnień filozoficznych w uporządkowany, właśnie systematyczny sposób. Coś za coś – można uzyskać w miarę poprawne wprowadzenie do filozofii kosztem zmniejszenia atrakcyjności sposobu przedstawiania zagadnień filozoficznych (jeśli dla wielu filozofia jest abstrakcją, to czym dla nich jest systematyzacja tych abstrakcji?). Ale i takie propozycje pojawiają się.

Tego typu próbę podjęli Richard H. Popkin i Avrum Stroll (1994) w propozycji określanej jako *Filozofia prosto wyłożona* (tytuł wydania amerykańskiego, tytuł wydania polskiego – *Filozofia*)<sup>9</sup>. Dążenie do prostoty doprowadziło autorów do takiego przekonania, „że uczyniliśmy już filozofię tak prostą, że bez poważnego wypaczenia jej przedmiotu nie dałoby się tego uproszczenia pogłębić” (Popkin, Stroll, 1994, s. V). Celem książki jest przedstawienie podstawowych problemów filozoficznych z wyraźnym zaznaczeniem, że „wielcy filozofowie przeszłości nie są nigdy przestarzały” (Popkin, Stroll, 1994, s. VI). Książka składa się z siedmiu rozdziałów: *Etyka, Filozofia polityczna, Metafizyka, Filozofia religii, Teoria poznania, Logika i Filozofia współczesna*. W stosunku do starożytnego, greckiego podziału zagadnień filozoficznych uwypuklona została filozofia polityczna, filozofia religii i filozofia współczesna, co zapewne oddaje potrzebę kulturowej aktualizacji tych zagadnień. Rozpoczynanie wykładu filozofii od etyki to rzadkość (klasyka porządku to: metafizyka, epistemologia, aksjologia), zwykle stanowi ona ukoronowanie systematycznej refleksji filozofii. Przedstawienia teorii etycznych autorzy dokonali na podstawie „najbardziej oczywistej” klasyfikacji historycznej. Materiał obejmuje treści od Platona przez etykę chrześcijańską, utilitaryzm, etykę Kantowską, po współczesną etykę stosowaną. Niekwestionowaną wartością tego rozdziału jest przedstawienie obszernej części krytycznej (podkreślenie dyskursywnego charakteru filozofowania), następującej po prezentacji każdej z etyk. Podobny układ treści zachowany został w rozdziale poświęconym filozofii politycznej. Tu prezentacja materiału następuje również od Platona, przez Hobbesa, Locke’a, Milla i Marksa, po współczesną teorię polityki (Rawls). Tu również wyraźne, wyodrębnione i rozbudowane części krytyczne (np. w przypadku Marksa krytyka objętościowo dwukrotnie większa niż przedstawienie jego poglądów). Na początku rozdziału trzeciego, w *Metafizyce*, autorzy ostrzegają, że jest to najbardziej abstrakcyjna gałąź filozofii. Tu także obowiązuje historyczna klasyfikacja materiału (od Talesa przez Kartezjusza po współczesną krytykę metafizyki), ale przedstawiona jest ona problemowo (pluralizm i monizm, problem relacji umysł – ciało, problem wolnej woli i determi-

<sup>9</sup> Książka rozprowadzana w wielu krajach Zachodu oraz innych – od Nigerii po Australię.

nizmu). Rozdział czwarty *Filozofia religii* zaczyna się rzeczowym stwierdzeniem, że „zajmuje się ona nie tylko wspieraniem czy dyskredytowaniem konkretnych twierdzeń głoszonych przez rozmaite religie, lecz raczej analizą pytań intelektualnych, które rodzą się z rozważań nad poglądami religijnymi” (Popkin, Stroll, 1994, s. 251). Tu zdecydowanie występuje porządek wybranych zagadnień (kwestia wiedzy religijnej, religia naturalna i objawiona, argumenty za i przeciw istnieniu Boga). Objętościowo najbardziej rozbudowany jest rozdział piąty: *Teoria poznania* (rozważana w nim jest wciąż aktualna konsekwencja przewrotu epistemologicznego w filozofii). Rozpoczyna go postawienie problemu przez Kartezjusza, a przedstawienie głównych zagadnień teoriopoznawczych wiedzie od starożytnej filozofii greckiej przez wyodrębnioną teorię Kartezjańską, empiryzm Locke’a, immaterializm Berkeleya, do sceptycyzmu Hume’a. W rozdziale szóstym *Logika* to „dziedzina filozofii, która zastanawia się nad naturą samego myślenia” (Popkin, Stroll, 1994, s. 398). Omawiane są w nim zagadnienia logiki dedukcyjnej i logiki indukcyjnej, kwestie specyficznej terminologii logicznej, teoria sądów (tu: problem niezawodności sądów), błędy logiczne (poświęcone jest im kilkanaście stron tekstu). W ostatnim, siódmym rozdziale o tytule *Filozofia współczesna* omawiane są główne jej nurty: pragmatyzm (James i Dewey), filozofia analityczna (Russell i Wittgenstein, Carnap) i egzystencjalizm (Kierkegaard, Sartre) oraz fenomenologia (Husserl), początki postmodernizmu (dekonstruktywizm Derridy, neopragmatyzm Rorty’ego). Książka jest dość erudycyjna (ponad 500 stron), ale napisano ją z wielkim znanstwem i dojrzałością w interpretowaniu przedstawianej problematyki filozoficznej.

Jedną z prób popularyzacji kultury filozoficznej w Polsce, podejmowaną przez największe autorytety klasyki polskiej myśli filozoficznej, była propozycja *Zagadnienia i kierunki filozofii*, przedstawiona przez Kazimierza Ajdukiewicza<sup>10</sup> (1983). Klemens Szaniawski, autor wstępu do tej publikacji, pisał: „Losy tej książki są paradoksalne. Pisana była z zamiarem, by uprzystępnąć problematykę filozoficzną ludziom, którzy się nią specjalnie nie zajmują. Czytelnikom takim Autor pragnął pomóc w zrozumieniu zagadnień i stanowisk filozoficznych, oddzielonych od potocznych form wypowiedzania myśli barierą swoistej terminologii. Nie zwracał się więc, pisząc swą książeczkę, do kolegów – filozofów, nie chodziło mu o jeszcze jeden podręcznik akademicki. Pragnął trafić do szerokiego kręgu ludzi stawiających sobie pytania o charakterze filozoficznym i próbujących po amatorsku znaleźć na nie odpowiedź. Zrezygnował w tym celu z wymogów maksymalnej ścisłości, do których w swoim piarstwie profesjonalnym przywiązywał najwyższą wagę. Tymczasem – i to właśnie jest paradoks – stało się tak, że dziełko w zamierzeniu popularyzatorskie nie trafiło w ogóle do wolnej sprzedaży w księgarniach” (Szaniawski, 1983, s. 4). Sam Ajdukiewicz stwierdził:

<sup>10</sup> Przekład angielski: *Problems and Theories of Philosophy*, transl. by H. Skolimowski and A. Quinton, Cambridge University Press 1973 oraz portugalski: *Problemas e teorias da filosofia*. Trad. de Pablo Ruben Mariconda e Regina Correa Rocha, Sao Paulo 1979.

„Najlepsze usługi odda książka niniejsza na poziomie średnim” (Ajdukiewicz, 1983, s. 19). Po 1989 roku, kiedy rynek wydawniczy w zakresie popularyzacji filozofii był praktycznie pusty (oczywiście nie licząc pomarksistowskiego, mocno zideologizowanego piśmiennictwa), było to jedno z niewielu dzieł stanowiących rzeczywiste wprowadzenie do filozofii. Książka ta dzisiaj jest już trochę przestarzała (pierwsze jej wydanie pochodzi z 1949 roku, była to jeszcze tradycja wielkiej polskiej filozofii II Rzeczypospolitej – przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej). Ze względu na szacunek dla niej może warto przypomnieć chociaż główny zarys tej propozycji popularyzacji filozofii. Publikacja składa się z dwóch zasadniczych części: teorii poznania oraz metafizyki. W części pierwszej omawiane są klasyczne zagadnienia teorii poznania, wręcz wzorcowo potraktowane jest zagadnienie prawdy (np. wyróżnienie jej klasycznych i nieklasycznych koncepcji). Również wzorcowo pod względem klasyfikacyjnym zaprezentowane są zagadnienia dotyczące źródeł poznania (aprioryzm, empiryzm; konwencjonalizm, racjonalizm i irracjonalizm) oraz granic poznania (epistemologiczny idealizm immanentny, epistemologiczny idealizm transcendentálny, realizm; pozytywizm i neopozytywizm). W części drugiej przedstawiono: podział problematyki metafizycznej; ontologię i jej zadania, przykłady pojęć analizowanych przez ontologię, twierdzenia ontologiczne; dalej – zagadnienie przedmiotów idealnych, spór o uniwersalia. W części klasyfikacyjnej następuje wyróżnienie podstawowych stanowisk metafizycznych: idealizm subiektywny, idealizm obiektywny, realizm naiwny i krytyczny. Odrębna uwaga poświęcona jest zagadnieniom substancji i struktury świata oraz duszy i ciała. Dalsza klasyfikacja obejmuje kwestie dualizmu (w wersji skrajnej i umiarkowanej) oraz monizmu (i jego odmiany: materializm i spirytualizm; monizm właściwy i monizm immanentny). Podjęty został problem sporu determinizmu z indeterminizmem i innych kwestii. Reasumując, należy stwierdzić, że książka jest napisana z perspektywy „poważnego” profesora filozofii, co we współczesnej formacji postmodernistycznej, akceptującej zróżnicowane techniki popularyzatorskie (żart, zabawa, prowokacja, ironia), może być trudniejsze w odbiorze czytelniczym.

## 6. Orientacja na metodę, styl filozofowania

W prowadzeniu refleksji filozoficznej ważne są nie tylko poruszane zagadnienia, ale również sposób jej prowadzenia. Ta postawa istotna jest zarówno w filozofii profesjonalnej, jak i filozofii popularnej. To również stara prawda, że to używane narzędzia stanowią o tym, co otrzymamy w wyniku ich stosowania (właściwa metoda w dydaktyce to chyba nawet więcej niż połowa sukcesu).

Christopher Phillips w książce *Sokrates Café* (2005)<sup>11</sup> przedstawił propozycję popularyzacji filozofii opartą na metodzie sokratycznej: „naukowcy nazywają

<sup>11</sup> Książka została wydana w ponad 20 krajach. Argument za popularyzacją nie budzi wątpliwości: „barwna gromada filozofujących poszukiwaczy – podstarzali bitnicy, biznesmeni, studenci,

metodę sokratyczną *elenchos*, co w języku starożytnym oznacza *dociekanie* bądź *krzyżowy ogień pytań*” (Phillips, 2005, s. 31). W swoim najkrótszym ujęciu stwierdził, iż metoda ta polega na „odkrywaniu prawd na własną rękę” (Phillips, 2005, s. 28), dodając, że „nie wystarczy odwaga posiadania własnych przekonań. Trzeba mieć jeszcze odwagę, by zmierzyć się z ich *kwestionowaniem*” (Phillips, 2005, s. 13). Pytajność jako główna cecha filozofowania znalazła odzwierciedlenie w głównych rozdziałach książki: *Gdzie jestem?, Kogo potrzebujesz?, O co tu w ogóle chodzi?*. Autor stwierdza, że chodzi tu wręcz „o filozofię pełną życia i znaczenia, która często pozostawia w duszach ludzi więcej pytań, niż mieli na początku”, „o typ filozofii, która uznaje fakt, że pytania nieraz odkrywają więcej prawdy o nas i o świecie niż odpowiedzi (Phillips, 2005, s. 17). Jego zdaniem w pytaniach „zawsze pozostaje coś jeszcze do odkrycia. To jest istota – i magia – tego, co nazywam «sokratyzowaniem»,” (Phillips, 2005, s. 19). Mottem książki zdaje się przekonanie (nawiązanie do dzieł Waltera Kaufmanna), iż „wskrzeszenie sokratycznego dziedzictwa jest sprawą życia i śmierci naszej cywilizacji” (Phillips, 2005, s. 184). Projekt jest motywowany dobrem społecznym: „od dłuższego czasu uważam, że zanik pewnego rodzaju filozofii przynosi szkodę naszemu społeczeństwu” (Phillips, 2005, s. 17) i prowadzony był w różnych miejscach „pedagogicznych”, np. szkołach, ośrodkach opieki społecznej, hospicjach, ale również w zakładach penitencjarnych. W gruncie rzeczy książka stanowi relację ze spotkań deklarowanych jako filozoficzne: „od dłuższego czasu pełnię dość błazeńską misję wyprowadzania filozofii z uniwersytetów i «zwracania jej ludziom», gdziekolwiek ich spotykam[...] prowadzę filozoficzne dyskusje. Nazywam ten projekt Sokrates Café” (Phillips, 2005, s. 14). Tematyka spotkań i wiązanie ich problematyki z tradycją filozoficzną jest różne: *Co to jest obłąd?* – Platon i koncepcja boskiego szaleństwa przy tworzeniu dobrej poezji (Phillips, 2005, s. 13); relacja między wolnością a determinizmem – Spinoza (Phillips, 2005, s. 79), skazanie na wolność – Sartre, kwestia fizycznego uwięzienia człowieka – Kant, Foucault i Wittgenstein (Phillips, 2005, s. 87–89); *Co to znaczy przyjaciół?* – Platoński dialog *Lyzis* (Phillips, 2005, s. 107); *Co to znaczy wierzyć?* – znów Platon i jego *Teajtet*, ale i *Prawo do wiary* Williama Jamesa (Phillips, 2005, s. 129); problem równości praw człowieka – od Hobbesa do Thomasa Jeffersona (Phillips, 2005, s. 167–170). Inne sformułowane pytania to: *Co to jest dom?*, *Po czym poznać, że zna się samego siebie?* (Phillips, 2005, s. 174), *Czy istnieje tylko świat subiektywny, czy też jest coś takiego, jak ostateczna rzeczywistość?* (Phillips, 2005, s. 193), *Dlaczego jest co?* (Phillips, 2005, s. 202 – nawiązanie do słynnego Leibnizańskiego: *Dlaczego istnieje raczej coś niż nic?*), *Czy można być zbyt ciekawym?* (Phillips, 2005, s. 226), *Czy ktokolwiek ma prawo do*

---

sklepiarze, profesorowie, nauczyciele, wróżbici, biurokraci [...] Nasze zgromadzenie w pewnym sensie przypomina nabożeństwo – dla heretyków. A tym, co nas łączy, jest zamilowanie do zadawania pytań i pasja podważania naszych nawet najbardziej wypieszczonych przekonań” (Phillips, 2005, s. 12).

niewiedzy? (Phillips, 2005, s. 228). Obok klasyki starożytności w książce występują wzmiankowe nawiązania do także takich postaci, jak: Leibniz, Newton, Hume, Wolter, Whitehead, Russell, Heidegger i inni. Może właśnie siła źródłowości tego elementarnego doświadczenia filozoficznego, właściwego dla każdego człowieka (pytajność, krytyczność, żarliwość) była jedną z przyczyn tak dużej popularności tej refleksji.

Filozofia to nie tylko tekst. To również przemawianie obrazem<sup>12</sup>. Postawa ta wpisuje się we współczesne tendencje zróżnicowanego oddziaływania na odbiorcę. Na ile ta propozycja popularyzacji filozofii może oddziaływać na kulturę popularną i w niej funkcjonować, pozostaje pytaniem otwartym. Peter Kunzmann, Franz-Peter Burkard i Franz Wiedmann przedstawili oryginalny *Atlas filozofii*<sup>13</sup> (1999). Wydawcy w słowie wstępnym stwierdzają: „niniejszy tom jest historią filozoficznych doktryn, przedstawioną przez odwołanie się do poszczególnych filozofów, ich ważniejszych tez i pojęć oraz – i to stanowi o jego wyjątkowości – ukazaną graficznie na stronach z kolorowymi rysunkami. Również w odniesieniu do filozofii sprawdzil się system budowania jednośc obrazu i słowa na dwóch powiązanych ze sobą stronach: jednej – barwnej, z rysunkami – i drugiej, przeciwnieległej, omawiającej szczegółowo poglądy filozoficzne” (Kunzmann, Burkard, Wiedmann, 1999, s. 1). Książka zawiera 115 takich dwustronnych układów o postaci tekst plus grafika. Historyczny układ treści rozpoczyna się od *Filozofii Wschodu* (z wyróżnionym *Starożytnym Wschodem*), potem już tylko myśl europejska: *Starożytność* (po cztery pary stron poświęcone Platonowi i Arystotelesowi), *Średniowiecze* (pięć par poświęconych scholastyce klasycznej), *Renesans*, *Oświecenie* (osadzone na wyróżnieniu dwóch głównych nurtów: racjonalizmu i empiryzmu), *Niemiecki idealizm* (pięć par stron poświęconych Kantowi, trzy Heglowi), *Wiek XIX* (od Schopenhauera, przez Marksa i pragmatyzm, po Nietzschego i Diltheya) i kończący *Wiek XX* (od wpływu nauk przyrodniczych przez fenomenologię, egzystencjalizm, filozofię analityczną po hermeneutykę i strukturalizm). Autorzy świadomi są tego, że w szerokim (tzn. niespecjalistycznym, nieprofesjonalnym) przekazie kulturowym „próba unaocznienia myśli filozoficznej w formie obrazów i wykresów stanowi daleko idącą nowość w sposobie podejścia do filozofii. W zamierzeniu autorów strony z rysunkami powinny objaśniać tekst, uzupełniać go lub podsumowywać. Mają pomóc w zrozumieniu tekstu i pobudzić do samodzielnego stawiania pytań” (Kunzmann, Burkard, Wiedmann, 1999, s. 7). Jednak dla filozofów nie jest to sprawa tak prosta. Barbara Markiewicz w *Od tłumaczki* stwierdza: „filozofia u swych greckich początków stanowiła zerwanie z myśleniem mitologicznym i tym samym otworzyła drogę do poznania naukowego. Proces ten opisuje się także jako zerwanie z my-

<sup>12</sup> Pomysł „myślenia obrazami” ma bogatą tradycję, już „Giordano Bruno ilustrował swoje traktaty filozoficzne obrazami – grafikami” (Spychała, 2019, 10).

<sup>13</sup> Obraz pełni elementarną rolę w przekazie kulturowym (również edukacyjnym) – por. choćby (obok naturalnych atlasów geograficznych) atlas historyczny czy atlas fizyki.

śleniem obrazami na rzecz myślenia pojęciowego, abstrakcyjnego. Obrazy, naczne przedstawienia, zepchnięte tym samym zostały do dziedziny jedynie wrażeń zmysłowych (wiedzy potocznej), stając się domeną kultury masowej” (Markiewicz, 1999, s. 9). Obecnie wartość kulturowa i edukacyjna obrazu nie jest kwestionowana, co więcej, stał się on przedmiotem profesjonalnej refleksji (np. filozofia filmu, wykorzystanie filmu w dydaktyce filozofii).

To stanowisko, akceptujące obraz w przekazie kulturowym filozofii nie jest odosobnione. Ubaldo Nicola stwierdził, iż „ilustracje [...] są integralną częścią tekstu [...] mają swój udział, nierzadko niezmiernie istotny, w przyswajaniu kluczowego pojęcia” (Nicola, 2006, s. 5). Jego filozoficzna propozycja wędrowania „po dziejach myśli ludzkiej” to przedstawienie znaczenia prawie trzystu pojęć filozoficznych w układzie: jedna strona tekstu dla wyjaśnienia pojęcia oraz jedna strona odpowiadającej tym wyjaśnieniom ikonografii. Te dzieje pojęć to droga od *Bogini Matki* po *Postmodernizm*. Układ treści jest mieszany i w znacznej mierze autorski. Filozofii starożytnej poświęcone jest siedem rozdziałów (*Grecja, Presokratycy, Sokrates, Platon, Arystoteles, Hellenizm, Okres Cesarstwa*). Główne pojęcia dotyczące filozofii średniowiecznej zawarto w jednym rozdziale (od *Eschatologii i Kościoła pierwotnego*, przez *Stworzenie, Transcendencję i Teologię ikony*, po *Awerroizm i Tomizm*). Odrębny rozdział poświęcono *Neoplatonizmowi* (od *Oświeconej niewiedzy i Mathesis*, przez *Copula Mundi i Archetyp*, po *Szał bohaterski i Immanentyzm*). Filozofia nowożytna to rozdziały: *Odrodzenie, Rewolucja naukowa, Klasyczny racjonalizm, Empiryzm, Oświecenie, Kantyzm, Idealizm*. W ostatniej części, zawierającej materiał filozofii współczesnej, Autor zastosował porządek mieszany: obok głównych jej nurtów (*Postheglizm, Antypozytywizm, Głos irracjonalizmu, Psychoanaliza*) wyodrębnił pojęcia należące do filozofii systematycznej (*Epistemologia, Estetyka*) oraz pojęcia należące do nauk (*Nauki przyrodnicze, Nauki o człowieku, Psychologia*). Należy podkreślić wartość włożonej w tę książkę pracy ikonograficznej (niezwykła staranność i adekwatność).

Również wśród polskich filozofów podkreśla się wpływ obrazu na przyswajane treści. Jarosław Marek Spychała w swojej książce *Jaskinia. Droga rebeliantów* stwierdził: „Niewątpliwie chciałem raczej o filozofii głośno pomyśleć, pomyśleć obrazami, na filozofię obrazami spojrzeć” (Spychała, 2019, s. 9). Książka ta w zasadzie poświęcona jest jednemu problemowi filozoficznemu (zagadnieniu poznania rzeczywistości), oddawanemu w kulturze europejskiej przez metaforę Platońskiej jaskini. Książka napisana jest słowami, ale Autor stwierdza: „Obraz jaskini został przez Platona namalowany słowy [...] Pozwól przemówić samym obrazom” (Spychała, 2019, s. 327). W warstwie tekstowej, obok wielu fragmentów dzieł Platona, obecne są liczne nawiązania do fragmentów *Biblii*, mitów (*Mit Heraklesa, Mit o pierścieniu Gygesa, Mit o więzieniu duszy*, mity sumeryjskie), ich opracowań (religioznawstwo – Eliade) oraz odniesienia do innych filozofów starożytności (Tales, Pitagoras, Diogenes, Sokrates, Seneka), także późniejszych

(Kartezjusz, Berkeley, Nietzsche, Hegel, Heidegger). Książka świetnie wpisuje się w kulturę popularną – wyraźne w niej są odniesienia do tej warstwy kultury filmowej (*Harry Potter*, *Matrix*, *Gwiezdne wojny*). Obecne są nawiązania do literatury pięknej (Mrożek). Książka proponuje specyficzny rodzaj doświadczenia kulturowego: jest pisana filozofią, mitem/religią i obrazem. Liczne tłumaczenia fragmentów tekstów w wielu językach (obok greki i hebrajskiego także angielskie, niemieckie, hiszpańskie) świetnie wzmacniają przekaz dopełnianych obrazami treści, sensów i znaczeń, niesionych przez uniwersalizm filozofii współistniejącej (czy jakoś nawet mocniej: wszytej) z analizą podstaw doświadczenia egzystencjalnego człowieka. W książce wskazane są niebezpieczeństwa związane z oddziaływaniem kultury masowej na jednostkę: „Tak długo jak podążamy za masą, możemy mieć wrażenie, że postępujemy właściwie. Skoro całe masy tak robią, to co może być w tym złego? Co ma być nie tak, skoro takie masy wybrały tę właśnie masywną bramę. Masa, która wybrała szeroką drogę, jest tak masywna, że trudno się jej oprzeć, że trudno odmówić jej racji. Jak uwierzyć w to, że taka masa może się mylić?” (Spychała, 2019, s. 219). Żarliwość, bezpośredniość, aktywność przekazu zdaje się uderzać w odbiorcę, prowokować go, wytrącać ze stanu pozornego komfortu, pobudzać do refleksji...

## Uwagi końcowe

Oczywiście są to jedynie przykładowe propozycje popularyzacji filozofii. Bez specjalnego wysiłku można by przedstawić szereg podobnych prac, powstałych po przewrocie społecznym (i kulturowym) z 1989 roku. Podobny wykaz dotyczyłby wcześniejszego piśmiennictwa popularyzującego filozofię (choćby przykład lwowskiej Licealnej Biblioteczki Filozoficznej<sup>14</sup>). Najogólniej rzecz ujmując, w popularyzacji filozofii ma miejsce poszerzenie pojmowania filozofii. W tym szerszym znaczeniu filozofia nawiązuje do mitologii, religii, literatury pięknej, dorobku zawsze ważnych dla niej nauk przyrodniczych, korzysta z zawartych w nich nader różnych interpretacji, odniesień i kontekstów. To trochę inna filozofia niż ta współcześnie prezentowana przez profesjonalistów. Nieobcny jest w niej na przykład wyróżniany przez specjalistów podział na filozofię analityczną i filozofię kontynentalną (to są zupełnie odmienne konwencje uprawiania filozofii). Istotne różnice występują też w sposobie przekazu problematyki filozoficznej. Współczesne nurty filozoficzne: hermeneutyka, fenomenologia, refleksja postmodernistyczna wypracowały właściwe im sposoby wyodrębniania i analizy problemu filozoficznego. To już niekiedy wysoce specjalistyczne ze

<sup>14</sup> Licealna Biblioteczka Filozoficzna to seria wydawnicza z okresu II Rzeczypospolitej, wydana nakładem Lwowskiej Biblioteczki Pedagogicznej pod redakcją prof. dra Jana Kuchty. Poziom tych publikacji był dostosowany do programu nauczania w liceum w ramach propedeutyki filozofii. Łącznie ukazało się w tej serii 11 tomów.

względu na język i stosowaną metodologię formy wypowiedzi. Ale przecież możliwe jest tworzenie piśmiennictwa popularyzatorskiego, które będzie odpowiednie dla tych konwencji czy nurtów. Jednak coś za coś. W działaniach popularyzatorskich filozofia uzyskuje najszerszy zakres, ale zarazem traci na precyzji, ścisłości i ważnej dla niej metodzie filozofowania (naturalne, jeśli w wysokim stopniu ogranicza się korzystanie z właściwej jej abstrakcyjnej aparatury terminologiczno-pojęciowej).

W Polsce mamy jeszcze problem z relacją filozofii do religii, występujący głównie w szerokiej świadomości społecznej (mam tu na myśli popularną warstwę kultury). Bez wątplenia, istnieją podstawowe różnice w obrazach świata oferowanych przez filozofię i niesionych przez tradycję religijną. A gdyby zaryzykować tezę, iż różnice te są pozorne, że ich przyczyną są głównie racje polityczne? Pokazać, że zastąpienie edukacji filozoficznej w Polsce edukacją religijną (kurs liczący prawie tysiąc godzin w szkolnictwie przedakademickim) jest działaniem nietrafionym i ma niewiele wspólnego z poszukiwaniem prawdy i tworzeniem tak potrzebnego i dzisiaj właściwego człowiekowi widzenia rzeczywistości. Tak silne oddziaływania polityczne na edukację praktycznie oznaczają wykluczenie z niej filozofii. To jak ma funkcjonować kultura, jeśli edukację filozoficzną politycy zastępują edukacją religijną? Również ta wersja filozofii, dawana przez przedstawione piśmiennictwo popularyzacyjne, ma szerszy charakter od politycznie warunkowanego wąskiego konfliktu filozofii i religii (ze skandalem edukacyjnym traktowania etyki jako formy antyreligii!). Wpłynęły na odpolitycznienie kształcenia i wróćmy powszechną edukację filozoficzną do szkoły polskiej! Piśmiennictwo popularyzatorskie i edukacyjne w tym zakresie jest już dobrze przygotowane.

## Bibliografia

- Ajdkiewicz, K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*. Wyd. II. Warszawa: Czytelnik (wydanie I – Warszawa: Czytelnik 1949, wydanie III – Warszawa: Wydawnictwo Antyk, 2003, wyd. IV – Warszawa: Wydawnictwo Antyk, 2004).
- Arystoteles (1988). *Zachęta do filozofii* (tłum. K. Leśniak). Warszawa: PWN.
- Audi, R. (2015). Filozofia może nam pomóc w wyeliminowaniu nierozsądnych oczekiwań wobec życia. *Filozofuj!*, 2, 30–33. [https://filozofuj.eu/wp-content/uploads/2015/05/fi002\\_v2-5.pdf](https://filozofuj.eu/wp-content/uploads/2015/05/fi002_v2-5.pdf).
- Bocheński, J.M. (1986). *Ku filozoficznemu myśleniu. Wprowadzenie do podstawowych pojęć filozoficznych* (tłum. B. Białecki). Warszawa: IW PAX.
- Gierulanka, D. (1987). Słowo wstępne. W: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku* (s. 7–9), (tłum. B. Białecki). Wyd. IV. Kraków: Wydawnictwo Literackie.



- Diogenes Laertios (1982). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów* (tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski). Warszawa: PWN.
- Elzenberg, H. (1963). *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gaarder, J. (1995). *Świat Zofii. Cudowna podróż w głąb historii filozofii* (tłum. I. Zimnicka). Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.
- Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku* (tłum. B. Białecki). Wyd. IV. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kijewska, A. (2015). Starożytny poradnik życia szczęśliwego, *Filozofuj!*, 2, 37–38; [https://filozofuj.eu/wp-content/uploads/2015/05/fi002\\_v2-5.pdf](https://filozofuj.eu/wp-content/uploads/2015/05/fi002_v2-5.pdf).
- Korecki, E. (1920). *Związły Podręcznik Historii Filozofii*. Biblioteka Pedagogiczna i Filozoficzna. Warszawa: Wydawnictwo „Pomoc Szkolna” H. Wajnera.
- Külpe, O. (1899). *O zadaniach i kierunkach filozofii* (tłum. członkowie „Kółka filozoficznego” pod red. K. Twardowskiego). Lwów, Warszawa: nakładem księgarni H. Altenberga.
- Kunzmann, P., Burkard F.-P., Wiedmann F. (1999). *Atlas filozofii* (tłum. B.A. Markiewicz). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Kupis, B. (1972). *Myslenie ma kapitalną przeszłość. W kręgu pierwszych filozofów*. Warszawa: Iskry.
- Kwiatek, A., Worwąg, M. (2000). *Podróż po historii filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Leśniak, K. (1988). *Wstęp*. W: Arystoteles, *Zachęta do filozofii* (tłum. K. Leśniak) (s. VII–XVII). Warszawa: PWN.
- Markiewicz, B. (1999). *Od tłumaczki*. W: P. Kunzmann, F.-P. Burkard, F. Wiedmann F., *Atlas filozofii* (tłum. B.A. Markiewicz) (s. 9). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Martin, R.M. (2011). *W tytule tej książki są dwa błędy. Katalog zagadek, problemów i paradoksów filozoficznych* (tłum. B. Stanosz). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Metallmann, J. (1939). *Wprowadzenie do zagadnień filozoficznych*. Kraków: Skład Główny w Księgarni D.E. Friedleina.
- Morris, T. (2015). *Filozofia dla bystrzaków* (tłum. J. Sugiero). Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Nicola, U. (2006). *Filozofia* (tłum. M. Salwa). Warszawa: Świat Książki.
- Olsen, P. (1997). *Przewodnik po „Świecie Zofii”*. *Filozofia – zeszyt ćwiczeń* (tłum. J. Ekier). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Phillips, Ch. (2005). *Sokrates café. Świeży smak filozofii* (tłum. M. Lipszyc). Warszawa: Wydawnictwo Szafa.
- Piquemal, M. (2010). *Bajki filozoficzne* (tłum. H. Sobieraj). Wyd. II. Warszawa: Wydawnictwo Muchomor.

- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Popkin, R.H., Stroll, A. (1994). *Filozofia* (tłum. J. Karłowski, N. Leśniewski, A. Przyłębski). Poznań: Zysk i S-ka.
- Precht, R.D. (2009). *Kim jestem. A jeśli już, to na ile? Podróż filozoficzna* (tłum. J. Łoziński). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Przybył, B., Swianiewicz, J. (2002). *Edukacja filozoficzna. Myślenie krytyczne. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. Kielce: Wydawnictwo Mac Edukacja.
- Sikora, A. (1965). *Spotkania z filozofią*. Warszawa: Iskry (19 wydań do 2000 r.).
- Spychała, J.M. (2019). *Jaskinia. Droga rebeliantów*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Struve, H. (1903). *Wstęp krytyczny do filozofii czyli rozbiór zasadniczych pojęć o filozofii*. Wyd. III. Warszawa: Nakładem autora, Skład Główny w Księgarni E. Wende i Sp.
- Szaniawski, K. (1983). Filozofia w oczach racjonalisty. W: K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka* (s. 5–17). Wyd. II. Warszawa: Czytelnik.
- Tischner, J. (2000). *Historia filozofii po góralsku*. Wyd. II. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2017). *Krótki przewodnik po życiu* (oprac. W. Bonowicz). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Twardowski, K. (1899). Przedmowa do wydania polskiego. W: O. Külpe, *O zadaniach i kierunkach filozofii* (przeł. członkowie „Kółka filozoficznego” pod red. K. Twardowskiego). Lwów, Warszawa: nakładem księgarni H. Altenberga.
- Woźniczka, M. (2006). Nauczanie filozofii w Polsce w I połowie XX wieku. *Studia z Filozofii Polskiej*, 1, 293–328.

## Popular Culture and Propaedeutic Literature of Philosophy

### Summary

The thesis addresses the issue of functioning of philosophy in popular culture. The representative example for this problem is literature popularizing philosophy. The major historical determinants of the idea of propagating and disseminating philosophy have been indicated. An analysis of propaedeutic literature of philosophy has been carried out on the basis of the following criteria: history, selected issues, critical and systematic thinking, orientation toward the method/style of philosophizing. The main goal of the thesis is to attempt to explain the importance of all introductions to philosophy aimed at strengthening popular culture. The last decades are characterized by varied proposals in this regard, which the presented paper tries to discuss in detail. The convention of contemporary postmodern formation (homogenization, universal accessibility, universality) seems to foster these kinds of activities.

**Keywords:** propaedeutics of philosophy, popular culture, encouragement to philosophy, universality of philosophy, philosophizing of popular culture.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.05>

Artur ŁACINA-ŁANOWSKI

<https://orcid.org/0000-0002-7527-4247>

Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu

---

**Kontakt:** [latinalanowski@gazeta.pl](mailto:latinalanowski@gazeta.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Łacina-Łanowski, A. (2020). Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna. Wokół komunikacyjnych kontekstów kultury i edukacji w (po)nowoczesnym społeczeństwie. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 75–85.

---

## **Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna. Wokół komunikacyjnych kontekstów kultury i edukacji w (po)nowoczesnym społeczeństwie**

### **Streszczenie**

Istotną kwestią dla współczesnego humanisty pozostaje zagadnienie dotyczące kondycji kultury w epoce (po)nowoczesności. Dominującą obecnie kulturę popularną, którą cechuje nadmierna elastyczność czy dynamizm autor interpretuje w opozycji do kultury wysokiej. W (po)nowoczesnym społeczeństwie to standardy kultury popularnej determinują charakter przestrzeni edukacyjnej. Młodzi ludzie w popkulturze zdają się szukać przede wszystkim przyjemności, która w sposób bezpośredni i pośredni wpływa na poziom edukacji. Następstwem tego zjawiska jest sukcesywny spadek poziomu wykształcenia (edukacji), co w efekcie prowadzi do pauperyzacji idei uniwersytetu. W kulturze i edukacji komunikowanie odgrywa bardzo ważną rolę. Jednak najbardziej niepokojące jest to, iż tradycyjne komunikowanie wykorzystujące klasyczne medium – słowo mówione – nie ma zbyt wielkiego wpływu w procesy: kształcenia i wychowania. Obecnie najważniejszy jest przekaz medialny. Istnieje ryzyko, że rolę edukatora przejmie komputer.

**Słowa kluczowe:** kultura popularna, edukacja, społeczeństwo komunikacyjne, komunikacja medialna.

## Wprowadzenie

Rozpoczęty w latach 80. XX wieku proces zmian o charakterze obyczajowo-społecznym obserwowanych szczególnie w społeczeństwie zachodnioeuropejskim czy amerykańskim w istotny sposób wpłynął na rewizję dotychczasowych poglądów dotyczących wzorów kulturowych. Kryzys ideologii, która eksponowała porządek społeczno-kulturowy w oparciu o wzorce sięgające epoki Oświecenia stał się główną przyczyną dokonujących się przeobrażeń. Zasadniczym czynnikiem, który wpłynął na skalę tych przemian było zjawisko emancypacji rozumianej *sensu largo*. Wyzwolenie to bowiem dokonywało się i nadal dokonuje w ramach życia społecznego ze szczególnym uwzględnieniem sfer: społecznej, kulturowej czy edukacyjnej, które wzajemnie się przenikają.

## Wzorzec kulturowy (po)nowoczesności

Obecnie kluczowym zagadnieniem dla szeroko rozumianej humanistyki pozostaje kwestia dotycząca kondycji kultury w epoce (po)nowoczesności. Bowiem, jak pisał amerykański psycholog Jerome S. Bruner, „to właśnie kultura dostarcza narzędzi do organizowania i rozumienia naszych światów” (Bruner, 2006, s. 16).

Nawet pobieżna obserwacja życia społecznego pozwala dostrzec zdecydowane odejście od kultury określanej mianem wysokiej (elitarnej) ze specyficznymi dla niej cechami, takimi jak: jednolitość, koherentność czy wewnętrzna konsolidacja. Znany socjolog i historyk kultury Stefan Czarnowski był przekonany, iż „kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń. O kulturze mówić możemy dopiero wówczas, gdy odkrycie czy wynalazek zostaje zachowany, gdy staje się dorobkiem trwałym zbiorowości ludzkiej, nie przyzwyczajeniem poszczególnych jednostki czy jej mniemaniem osobistym” (Czarnowski, 1956, s. 13). Taki rodzaj kultury we współczesnym świecie stracił rację bytu. Powód może wydać się nazbyt prozaiczny, ale współczesny człowiek potrzebuje zdecydowanie bardziej nowoczesnych instrukcji obsługi w realiach epoki, którą wybitny brytyjski socjolog Anthony Giddens określa mianem „późnej” nowoczesności” (Giddens, 2002, s. 5). *Ad vocem* pojęcia i rozumienia (po)nowoczesności, warto przybliżyć opinię Zbyszko Melosika socjologa edukacji i pedagoga, dotyczącą rozważań poświęconych postmodernizmowi, a podjętych przez amerykańskiego krytyka literackiego i socjologa Fredericka Jamesona. Komentując te poglądy, polski pedagog zauważa, iż ponowoczesność może być traktowana jako kulturowa logika późnego kapitalizmu, która przyczyniła się do rozpadu jakiegokolwiek totalizującej idei, a ponadto do zdecydowanego osłabienia charyzmatu kultury Zachodu, co skutkuje przekształceniem hierarchii w heterarchię (Melosik, 1994, s. 87).

Niemiecki pedagog Hein Retter, odnosząc się do kwestii nomenklatury używanej względem współczesnego społeczeństwa, przypomina, iż od lat 80. XX wieku funkcjonował termin „społeczeństwo komunikacyjne”, które niesłusznie zostało zastąpione pojęciem społeczeństwo ponowoczesne (Retter, 2005, s. 11).

Można zatem stwierdzić, iż dotychczasowe standardy funkcjonowania w sferze obyczajowo-edukacyjnej okazały się być nieefektywne wobec wyzwań, które jednostce czy społeczeństwu narzucają wszechobecne mechanizmy wolnego rynku. Stąd też do kanonicznych cech tej nowej kultury zaliczyć należy daleko idącą elastyczność, pluralizm, dynamikę, a wreszcie nieprzewidywalność w kontekście dokonujących się zmian. Można zatem sformułować wniosek, iż dokonała się daleko idąca transformacja w odniesieniu do funkcji, które powinna wypełniać kultura. Zadaniem kultury elitarniej było zagwarantowanie podmiotowi dostępu do wartości uniwersalnych, dzięki którym był on w stanie kształtować stabilną tożsamość w imię nadrzędnego, zhierarchizowanego porządku i ładu społecznego czy edukacyjnego. „Było więc pojęcie kultury – jak pisze Zygmunt Bauman – skrojone na miarę wytwórni ładu. [...] wizja stanu docelowego kultury była obrazem systemu, w którym [...] nic nie jest puszczane samopas, każdy element ze wszystkimi innymi w jakiś sposób współgra” (Bauman, 2000, s. 184). Z kolei celem kultury popularnej, hołdującej idei egalitaryzmu, jest dostarczanie jednostce niezliczonej ilości rekwizytów, które sukcesywnie podlegają procesowi semantycznego zróżnicowania, ale nade wszystko przyczyniają się do wytworzenia w nim przekonania o swojej wyjątkowości (ważności). Anthony Giddens wskazuje na kolosalną różnicę w pojmowaniu tożsamości przez zwolenników kultury popularnej. Pisze on, iż „w społeczeństwie nowoczesnym tożsamość jest delikatna, krucha, popękana i rozsypana – taka koncepcja przeważa we współczesnych dyskusjach nad tożsamością i nowoczesnością” (Giddens, 2002, s. 232). To popkulturowe manifestowanie siebie jest tożsame z postawą, którą określa się mianem narcyzmu. Warto przytoczyć w tym miejscu słowa znanego amerykańskiego socjologa Richarda Sennetta, który stwierdza, iż osoba o skłonnościach narcystycznych poprzez samozaabsorbowanie „odczuwa niepokój, kiedy wkracza rzeczywistość, mniema bowiem, że świat zewnętrzny nie wzbogaca jej jaźni, lecz stanowi zagrożenie dla jej istnienia. Niepokój ten rozładowywany jest właśnie przez dążenie do kontroli. Ów psychologiczny mechanizm ma swe społeczne konsekwencje, z których najważniejszą jest erozja współpracy” (Sennett, 2013, s. 241). Z kolei francuski socjolog i filozof kultury Jean Baudrillard, podejmując głębszy namysł nad kondycją ponowoczesnego społeczeństwa, stwierdza, iż obecnie można mówić o zjawisku nowego narcyzmu, które „wiąże się z manipulowaniem ciałem jako wartością. To planowa ekonomia ciała, opierająca się na schemacie libidalnej i symbolicznej destrukcji” (Baudrillard, 2007, s. 143).

Biorąc pod uwagę fakt, iż praktycznie cały świat pozostaje pod wpływem kultury popularnej, można sobie wyobrazić, jak ogromna jest siła jej rażenia. Powodem tego stanu rzeczy, który może wydać się nazbyt oczywisty, jest jej wsze-

chobecność i dostępność. Natomiast naturalną konsekwencją tej sytuacji jest zmiana nawyków korzystania z dóbr kultury. Dotychczasowy model publicznego obcowania z nią został wyparty przez model egalitarny. Wszak ten ostatni gwarantuje nie tylko niższe koszty uczestniczenia w kulturze, ale przełamuje wszelkie bariery (obyczajowe czy statusowe), którymi obwarowane było uczestnictwo w życiu kulturalnym (opera, teatr, muzeum) jeszcze w latach 30. XX wieku. Najważniejszą jednak korzyścią modelu egalitarnego, szczególnie z perspektywy młodego pokolenia jest możliwość osiągnięcia coraz szerszego *spectrum* doznań i przyjemności.

## **Kultura popularna – przestrzenią edukacyjną**

Zakres znaczeniowy pojęcia przestrzeń edukacyjna uwzględnia wszelkie działania oraz procesy związane z wychowaniem oraz kształceniem człowieka. Można ją analizować przez pryzmat dwóch modeli: zewnętrznego i wewnętrznego. Na pierwszy z nich składają się takie elementy, jak: artefakty ludzkiej kultury, relacje i więzi międzyludzkie, symbolika, ale również najszerzej pojęta natura z całym jej aksjologicznym bogactwem, a zatem to wszystko, co przyczynia się do rozwoju człowieka. Na drugi z kolei składają się dwie najważniejsze dla jednostki płaszczyzny jej bytowania, a mianowicie psychiczność i duchowość. Autor przyjął założenie, iż punktem odniesienia w tej rozprawie jest przestrzeń edukacyjna zewnętrzna.

Niekwestionowanym faktem jest, iż kultura może być nabywana przez człowieka w całościowym procesie uczenia się. Z kolei proces ten może mieć charakter formalny, jak i nieformalny. W pierwszym przypadku w sposób jednoznaczny eksponowany jest aspekt instytucjonalny, stąd też to jedynie szkoła – jako tradycyjna przestrzeń edukacyjna powinna wpajać jednostce aprobowane społecznie wartości i przekonania. Chociaż niemałe znaczenie i wpływ na rozwój człowieka ma uczenie nieformalne, w ramach którego duplikuje on i internalizuje zachowania i postawy. Analizowane w artykule zagadnienia eksponują ujęcie formalne.

Następstwem procesu związanego z rozwojem kultury popularnej są przekształcenia, które dokonują się w obszarze systemu edukacyjnego. Nie trzeba przeprowadzać akademickiego wywodu, aby udowodnić tezę, iż na dzień dzisiejszy kształcenie na poziomie wyższym stało się towarem, jak każdy inny produkt, jest on poszukiwany i wreszcie nabywany przez potencjalnego konsumenta. Chociaż, zdaniem filozofa edukacji Lecha Witkowskiego, „humanistycznie przerosnięty pedagog, jak oparzony skoczy do oczu, gdy wspomnieć o możliwości patrzenia na relację pedagogiczną w terminach sytuacji klient-usługodawca” (Witkowski, 2007, s. 136). Dla dopełnienia obrazu w roli konsumenta niech wystąpi osoba, która zapisuje się na pierwszy rok studiów. Na kanwie tego zagadnienia

warto poruszyć jakże istotną kwestię, a mianowicie czy decyzja, którą podejmuje przyszły student jest ważnym momentem w jego życiu. Innymi słowy, czy efekty uczenia się (wiedzę-umiejętności-kompetencje), które ma zdobyć dzięki kształceniu się w szkole wyższej, w jego przeświadczeniu wzmocnią jego pozycję na potencjalnym rynku pracy, czy też raczej ją osłabiają. Kolejny ważny problem, który będzie naturalną implikacją tego rodzaju rozważań związany jest ze specyfiką organizacji procesu kształcenia danej jednostki edukacyjnej. Dla takiego adepta niezwykle ważne jeśli nie najważniejsze będzie to, czy forma tego procesu kształcenia będzie na tyle akceptowalna, że świadomie się w niego zaangażuje. Skoro, jak zauważa znany pisarz i filolog klasyczny Marek Krajewski edukacja stała się towarem (Krajewski, 2005, s. 91), to student-klient chce odczuwać zadowolenie, a nawet przyjemność wynikającą z samego faktu uczestniczenia w akcie konsumpcji. Z kolei na atrakcyjność towaru wpływa sposób, w jaki postrzega go potencjalny klient, a zatem producent musi dbać o dobry wizerunek. Stąd też każda placówka świadcząca usługi edukacyjne wręcz zmuszona jest do prowadzenia każdorazowo niezwykle intensywnych i zakrojonych na coraz szerszą skalę działań o charakterze promocyjnym, wielokrotnie takie sytuacje są klasycznym przykładem przerostu formy nad treścią. Miarą pauperyzacji kultury wysokiej jest sukcesywna pauperyzacja idei uniwersytetu. Zjawisko to obserwuje się w obszarze polskiego życia społecznego na przestrzeni dwóch ostatnich dekad. Postępujące zubożenie kulturowe zdecydowanie przyczynia się do znaczącego osłabienia kondycji intelektualnej (duchowej) oraz moralnej społeczeństwa. Nie sposób w tej sytuacji nie pokusić się o stwierdzenie, że rynek usług edukacyjnych jest w pełni skorelowany z modelowo rozumianym procesem produkcji, która oczywiście pozostaje w głębokiej opozycji do standardów natury aksjologiczno-etycznej, natomiast wpisuje się w kanon zasad kultury popularnej.

Przemiany w sferze obyczajowo-edukacyjnej są nieuchronne, bowiem są naturalnym następstwem dokonującego się w pełni świadomie procesu globalnej modernizacji, za którą opowiada się znaczna część nowoczesnego społeczeństwa. A argument natury ilościowej jest dziś o wiele ważniejszy niż szermowanie elitarną jakością, stąd też walka o przywrócenie porządku, któremu hołdował *ancien regime* może okazać się strategią obroną przez głównego bohatera powieści Miguela de Cervantesa Don Kichota z La Manchy. Na potwierdzenie tej tezy warto przytoczyć opinię niemieckiego socjologa Leo Lowenthala, który pisał, iż „Don Kichot żyje w fantastycznym świecie zanikającej hierarchii feudalnej, jednak ludzie, z którymi ma do czynienia [...] podobnie jak Sancho, chcą zdobywać świat, a zatem kierują swoją energię ku temu, co przyniesie im zysk” (McLuhan, 2019, s. 352).

Do kwestii dotyczącej niepokoju będących wynikiem związków kultury wysokiej z edukacją odniósł się również wybitny kanadyjski teoretyk komunikacji Marshall McLuhan. Poddając analizie ten model szkolnictwa, utożsamiał on go z „kustoszem kultury druku”, w którym „nie ma miejsca dla nieugiętej jednostki”.

Bowiem „jest to w rzeczywistości lej homogenizacji, w który wrzucamy w całości nasze pociechy, żeby uległy tam przetworzeniu”(McLuhan, 2019, s. 355).

Pedagog Tomasz Szkudlarek, odnosząc się do zagadnienia kultury popularnej wyraża przekonanie, iż w gruncie rzeczy posiada ona głębsze pokłady natury edukacyjnej niż mogłoby się wydawać. Kontestuje pogląd, w myśl którego kulturę popularną utożsamia się jedynie z tym, co pospolite. Uważa, iż takie przekonanie jest bezpodstawne. Twierdzi ponadto, że zapoznawanie i interpretowanie tekstów poświęconych kulturze popularnej nie ma służyć li tylko jej apoteozie, ale ma stwarzać możliwość do ukształtowania krytycznego stanowiska względem wyobrażeń i mitów, które kreowane są przez kulturę wizualną. Na potwierdzenie tej opinii warto przytoczyć słowa pedagoga, który pisze, iż podejmowanie „tego aspektu popularnej kultury w szkołach może znacznie zdynamizować proces jej recepcji i spożytkować tkwiący w niej potencjał emancypacyjny” (Szkudlarek, 1995, s. 66). Podobną opinię wyraża pedagog Krystyna Ablewicz, twierdząc, iż „sens zdarzenia kulturowego musi zostać odkryty w przeróżnych swoich aspektach i ‘dać’ młodemu człowiekowi do myślenia, a nie go na to myślenie zamykać” (Ablewicz, 1999, s. 6)

Brytyjscy epidemiolodzy społeczni Richard Wilkinson i Kate Pickett analizując rynek usług oświatowych w ujęciu międzynarodowym stwierdzili, iż kwestia jakości oraz rozwoju edukacji w pełni zależy od charakteru społeczeństwa. Uczni wskazali na dwa modele społeczeństw: zhierarchizowany i egalitarny. Po przeprowadzeniu wnikliwej kwerendy doszli do wniosku, iż w tak ważnych w kontekście wykształcenia kategoriach jak: wiedza matematyczno-przyrodnicza, umiejętności werbalne oraz motywacja do nauki, uczniowie wywodzący się ze społeczeństw egalitarnych, do których zalicza się kraje skandynawskie z wyjątkiem Norwegii oraz Japonię osiągają zdecydowanie lepsze wyniki niż ich koledzy reprezentujący narody zhierarchizowane (Wilkinson, Pickett, 2011, s. 123).

## **Komunikacja medialna a kultura**

O komunikacji medialnej (zapośredniczonej) można mówić wtedy, gdy pewna grupa osób wykorzystując różnego rodzaju media określane mianem nowych *vel* cyfrowych, do których zalicza się przede wszystkim Internet, pocztę elektroniczną, wiadomość sms, telefonię internetową, gry komputerowe – wchodzi w proces wzajemnego oddziaływania. Znany socjolog i medioznawca Tomasz Goban-Klas twierdzi, iż „w nowoczesnych czasach, nowo wynalezione media zmieniły ogół ludzkich zdolności podboju czasu i przestrzeni w tak wielkim stopniu, że dokonuje się nowoczesna ‘rewolucja komunikacyjna’, równie głęboka i istotna, jak ta która miała miejsce, gdy ludzkie istoty opanowały umiejętność mówienia” ([http://users.uj.edu.pl/~usgoban/files/socjologia\\_mediow\\_zarys.pdf](http://users.uj.edu.pl/~usgoban/files/socjologia_mediow_zarys.pdf)). W kontekście powyższej wypowiedzi można dojść do przekonania, iż



zmiany, których doświadcza (po)nowoczesne społeczeństwo poprzez komunikowanie medialne określić można mianem rewolucji w wymiarze kulturowym. Komunikacja medialna posiada wiele wspólnych elementów z komunikacją interpersonalną czy komunikacją masową. Jednakże warto wskazać dwa kryteria, dzięki którym można dokonać rozróżnienia pomiędzy komunikacją medialną a komunikacją masową. Pierwsze kryterium dotyczy kwestii ilości osób, które wchodzić ze sobą w interakcję, oczywiście w przypadku komunikacji medialnej liczba ta jest znacząco niższa niż w przypadku komunikacji masowej. Drugie kryterium z kolei odnosi się do zagadnienia wpływu na przebieg całego procesu i jego kontroli. Uczestnicy komunikacji medialnej mają tę przewagę nad uczestnikami komunikacji masowej, iż mogą wpływać na proces w sposób bezpośredni. Dokonujący się na przestrzeni ostatnich dekad postęp cywilizacyjny, którego wydatnym przejawem jest ewoluujący rynek mediów interaktywnych w znaczący sposób przyczynił się do umocnienia pozycji komunikacji medialnej. Znany socjolog specjalizujący się w naukach o poznaniu i komunikacji Jerzy Mikułowski Pomorski podejmując refleksję poświęconą komunikowaniu medialnemu stwierdza, iż „w coraz mniejszym stopniu jest [ono] przekazem słów pisanych czy mówionych, a staje się przekazem obrazów. Wizualizacja komunikowania może być poddana trafnej analizie, gdy będziemy patrzyli na przekaz jako na obrazy ludzi w działaniu. A ci mogą być zrozumiani w przypadku widzenia ich w całej ich cielesności, nie zaś gdy będą reprezentowani tylko przez słowa” (Mikułowski Pomorski, 2012, s. 52).

Z uwagi na fakt, iż zasadniczym problemem podejmowanym w tym artykule pozostaje kwestia kultury, interesujące wydaje się wskazanie pewnej analogii pomiędzy kulturą wysoką a mediami analogowymi oraz kulturą popularną a mediami cyfrowymi. Media, które uczestniczyły w kształtowaniu i promowaniu kultury wysokiej, opierają się na tradycyjnym modelu przekazu, a zalicza się do nich: teatr, radio, telewizję, film, malarstwo, rysunek, fotografię, jak również mowę i pismo. Natomiast kultura popularna realizuje swoje ideowe założenia, wykorzystując do tego celu media nowoczesne.

Na kanwie powyższych rozważań warto przybliżyć koncepcję, której autorem był kanadyjski specjalista z zakresu ekonomii politycznej Harold Innis. Otóż twierdził on, iż historia rozwoju społeczeństw i ich kultur jest w pełni skorelowana z pojęciem monopoli wiedzy. Utożsamiał je z grupami interesów, które świadomie i skutecznie redukują możliwość zdobycia danego środka komunikacji. Wyróżnił on media, dzięki którym łatwiej bądź trudniej takie monopole tworzyć. Klasycznym przykładem medium jest mowa, która może stanowić skuteczną barierę w tworzeniu monopoli komunikacyjnych. Wszak oralność jest cechą, którą każdy człowiek nabywa w trakcie socjalizacji pierwotnej. Jednakże, biorąc pod uwagę przykład mediów bardziej wyrafinowanych technicznie, grupy interesu w stosunkowo łatwy sposób wpływały na niższe klasy społeczne. Obecnie proces ten przebiega niemal w identyczny sposób, a dzisiejsze korporacje ma-

jąc monopol na informację oraz na wiedzę, swobodnie manipulują życiem społecznym.

Zdaniem ekonomisty można wskazać dwa rodzaje orientacji komunikacyjnej. Pierwsza z nich reprezentowana jest przez pismo i określana mianem inklinacji elitarniej, natomiast drugą utożsamiał on z mową i nazywał inklinacją egalitarną (Innis, 2007). Napięcia pomiędzy orientacją elitarystyczną i egalitarystyczną w znaczący sposób wpływały i wpływają na kondycję życia społecznego w wymiarze kulturowym.

## **(Po)nowoczesna edukacja pomiędzy komunikowaniem tradycyjnym a medialnym**

Istotnym i godnym upowszechniania jest postulat będący jednym z fundamentów kultury grecko-rzymskiej, w myśl którego celem edukacji powinno być nie tylko wyposażenie dzieci i młodzieży w umiejętności czytania, pisania i liczenia, ale nade wszystko promowanie i rozwijanie postawy krytycyzmu skierowanego nie tylko na drugiego, ale przede wszystkim na siebie. Znany pedagog Zbigniew Kwieciński jest przekonany, iż dominantą całego procesu edukacyjnego winno być kształtowanie powszechnej alfabetyzacji krytycznej (Kwieciński, 2012, s. 400). Krytycyzm, a szczególnie autokrytycyzm to niezwykle ważne elementy osobowości każdego człowieka. W tradycyjnym modelu edukacyjnym przyjmuje się założenie, iż dzięki prawidłowym wzorcom wychowawczym, uczestnictwu w procesie kształcenia, jak i samokształcenia jednostka może podnosić poziom swojej świadomości, a w znaczącym stopniu na proces ten wpływa kształtowanie postawy krytycznej.

Wspomniany wcześniej Tomasz Goban-Klas jest przekonany, iż „komunikowanie i wychowanie jest nierozłączne – nie tylko dlatego, że bez komunikowania wychowanie jest niemożliwe, lecz dlatego, że im bardziej złożony i wyspecjalizowany jest przedmiot wychowania, tym bardziej złożone i wyspecjalizowane być musi być komunikowanie niezbędne do jego zrozumienia” ([http://users.uj.edu.pl/~usgoban/files/socjologia\\_mediow\\_zarys.pdf](http://users.uj.edu.pl/~usgoban/files/socjologia_mediow_zarys.pdf)). Trzymając się kontekstu, który wskazuje medioznawca, warto dodać, iż taka zależność istnieje również pomiędzy kształceniem i komunikowaniem. Wszak cały proces kształcenia jest osadzony w trybach komunikacyjnego działania. Może to potwierdzić każdy edukator czyli osoba, która zawodowo zajmuje się nauczaniem i kształceniem ludzi. Komunikowanie tego rodzaju można utożsamiać z grupą konkretnych umiejętności, do których należy zaliczyć: po pierwsze werbalną otwartość, dzięki której uczeń chce rozmawiać, po drugie parafrazowanie, dzięki której nauczyciel wskazuje poziom zrozumienia komunikatu formułowanego przez ucznia, po trzecie artykułowanie treści emocjonalnych, dzięki którym nauczyciel jest w stanie nie tylko rozładowywać potencjalne napięcia w grupie, ale również zadbać o pozy-

tywną atmosferę procesu, po czwarte kreowania konstruktywnych relacji, dzięki czemu nauczyciel jest w stanie zaangażować uczniów w proces, po piąte modyfikowania kanałów komunikacyjnych (werbalny, audytywny i wizualny), dzięki czemu nauczyciel jest w stanie dostosowywać przekazywane treści do potrzeb odbiorców, wreszcie po szóste swobodnego konstruowania jasnych i merytorycznych pytań, dzięki czemu cały proces edukacyjny zyskuje niepowtarzalną głębię.

Do kwestii (po)nowoczesnego modelu edukacji w aspekcie komunikacyjnym odnosi się opinia włoskiego psychiatry i psychoterapeuty Tonino Cantelmi. Pisze on, iż „uczenie się, które kiedyś polegało na symbolicznym przekazie ustno-pisemnym, w dużej mierze zostało wyparte przez ekran dotykowy, który nie wymaga fantazji czy snucia hipotez, tylko szybkiego posługiwania się ikonami. To przechylenie w stronę percepcji postępuje tym bardziej, jeśli podstawą szkolnego nauczania nie jest już książka i nauczyciel, ale komputer będący depozytariuszem bogactwa wiedzy” (Cantelmi, 2015, s. 71–72). Na kwestię daleko idących konsekwencji tego procesu dla sfery edukacji zwraca uwagę kanadyjski biznesman i mówca Don Tapscott, który twierdzi, iż „tak naprawdę liczy się teraz nie to, co wiemy, ale to, jak poruszamy się w cyfrowym świecie, i to, co potrafimy zrobić z informacjami, które znajdujemy” (Tapscott, 2010, s. 237).

Cała ta sytuacja związana z wszechobecnym wpływem mediów na edukację wydaje się być wyjątkowo niestabilna, jeżeli spojrzeć na tę kwestię z pedagogicznego punktu widzenia. Wszak zarówno rodzice, wychowawcy, jak i nauczyciele muszą być wyjątkowo czujni, bowiem – jak zauważa niemiecki pedagog Werner Michl – obecnie każdy człowiek może być narażony na doświadczanie życia „z drugiej ręki”, a w szczególności dzieci (Michl, 2011, s. 39).

## Podsumowanie

Przedstawiona w artykule refleksja osadzona jest na gruncie klasycznej dychotomii, której biegunami są odpowiednio kultura wysoka oraz kultura popularna. Przyjmując taką perspektywę badawczą, można stwierdzić, iż jest ona wielce zasadna, można bowiem dokonać charakterystyki każdej z nich przez pryzmat tego, co wobec niej opozycyjne. Jednakże studiując rozmaite opracowania poświęcone (po)nowoczesnemu społeczeństwu, a zatem i kulturze i edukacji, można pokusić się o wskazanie teorii, która pozostaje w kontrze do tradycyjnej bipolarności (pomiędzy racjonalizmem kultury wysokiej a relatywizmem kultury popularnej). Tę trzecią opcję, jak twierdzi brytyjski filozof i socjolog Ernest Gellner, można określić mianem religijnego fundamentalizmu (Gellner, 1997, s. 110) i o ile kondycja wiary w (po)nowoczesnym społeczeństwie raczej nie powinna być źródłem niepokojów, tak potencjalnych zagrożeń należy upatrywać we wszelkich odmianach dogmatyczności, która przede wszystkim manipuluje sferą kultury oraz języka. A jak słusznie zauważa brytyjski socjolog Chris Jenks,

ludzki język oraz kultura mogą dalece negatywnie wpłynąć na stabilność struktury komunikacji (Jenks, 1993, s. 183).

Model kultury, który pozostawałby w opozycji do uniwersalnych wartości (ze szczególnym uwzględnieniem wolności) jako fundamentu demokracji, może być przyczyną realnych zagrożeń również w obszarach wychowania i kształcenia, co z kolei w istotny sposób osłabiłoby i tak już nienajlepszą kondycję przestrzeni edukacyjnej rozumianej *sensu largo*.

## Bibliografia

- Ablewicz, K. (1999). Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej (aspekt metodologiczny), *Edukacja*, 3, 5–15.
- Baudrillard, J. (2007). *Wymiana symboliczna i śmierć*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Cantelmi, T. (2015). *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu. Technopłynny umysł*, Kraków: Wydawnictwo Bratni Zew.
- Czarnowski, St. (1956). *Dzieła, t.1 Studia z historii kultury*, Warszawa: PWN.
- Gellner, E. (1997). *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa: PIW.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Innis, H. (2007). Nachylenie komunikacyjne. W: G. Godlewski, A. Karpowicz, I. Kurz (red.), *Communicare. Almanach antropologiczny*. T. 2: *Oralność i piśmienność* (s. 9–32). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jenks, Ch. (1993). *Kultura*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Krajewski, M. (2005). *Kultury kultury popularnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwieciński, Z. (2012). *Patologie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków: Impuls.
- McLuhan, M. (2019). *Galaktyka Gutenberga*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Melosik, Z. (1994). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mikułowski Pomorski, J. (2012). *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: Universitas.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Sennett, R. (2013). *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Szkudlarek, T. (1995). Intelektualizm – edukacja – czas ponowoczesny. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 55–73). Kraków: Impuls.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2011). *Duch równości. Tam gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*. Warszawa: Czarna Owca.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. T. 1. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

### Netografia

[http://users.uj.edu.pl/~usgoban/files/socjologia\\_mediow\\_zarys.pdf](http://users.uj.edu.pl/~usgoban/files/socjologia_mediow_zarys.pdf) [dostęp: 13.11.2020].

## Pop culture as an educational space. Communication contexts of culture and education in the postmodern society

### Summary

The important issue for a contemporary humanist has been the condition of culture in the post-modernity age. The author puts the currently dominant pop culture, that is too flexible and dynamic, on the opposite site to the high culture. In the postmodernity the pop culture standards determine the character of education space. Young people are looking mostly for enjoyment in the pop culture, what influences directly and indirectly the level of education. The result of this phenomenon is ongoing decrease of the level of schooling (education), what comes to the pauperization of the idea of an university. The communication is very important in the areas of culture and education. The most alarming is that the classical communication medium – vocal word, does not have enough influence to both very important processes: education and upbringing. Currently the most important is media coverage. There is a risk that the role of educator will be taken by computers.

**Keywords:** pop culture, education, communicational society, media communication.





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.06>

Magda KARKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8769-840X>

Uniwersytet Łódzki

---

**Kontakt:** [magda.karkowska@now.uni.lodz.pl](mailto:magda.karkowska@now.uni.lodz.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Karkowska, M. (2020). Medialne konstrukcje tożsamości w dobie pandemii – implikacje rozwojowe i edukacyjne. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 87–103.

---

## Medialne konstrukcje tożsamości w dobie pandemii – implikacje rozwojowe i edukacyjne

### Streszczenie

Celem postawionym sobie przez autorkę artykułu jest dokonanie analizy sposobu, w jaki pojawiające się w dobie pandemii COVID-19 w mediach treści wpływają na kształtowanie tożsamości odbiorców. Stawiam pytanie, czy we właściwy sposób spełniają one swoje funkcje – będąc z założenia miejscem konstruowania przeżyć, doznań, opinii i doświadczeń odbiorców? Jaka wizja świata wyłania się po lekturze materiałów, których przedmiotem zainteresowania są przemiany społeczne wywołane epidemią? W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania korzystam z takich narzędzi analitycznych, jak funkcje i modele tożsamości.

Stawiam tezę o naruszeniu rozwojowej idei asymilacji jednostki z kulturą oraz naruszeniu integralności psychiki w odniesieniu do trzech ujęć tożsamości: socjologicznego, psychologicznego i filozoficznego, ilustrując analizę przykładami zaczerpniętymi z mediów z okresu od 20 marca do 25 kwietnia 2020 roku.

**Słowa kluczowe:** tożsamość, media, edukacja, rozwój, pandemia.

### Wprowadzenie

Kultura jako środowisko życia człowieka, a zarazem źródło wartości, podlega ciągłym przemianom. Jako ponadjednostkową jakość kulturę można traktować dwojako: bywa ona rozumiana jako *paideia* i jako **towar** (Suchodolski, 1967,

s. 8). Oba sposoby rozumienia implikują określone wyzwania edukacyjne. Przy podejściu pierwszym uwzględnić trzeba jej edukacyjno-aksjologiczny aspekt, przy drugim – odwołać się do konsumpcyjnego charakteru tejże. Społeczeństwo informacyjne, w którym żyjemy, wywiera znaczący wpływ na przemiany w dziedzinie edukacji i wychowania, modyfikując procesy przyswajania wartości, norm, stylów życia propagowanych przez media.

Era informacji, która zapoczątkowana została osiągnięciem przez kulturę stadium prefiguratywnego (Mead, 1972), przyniosła swoistą rewolucję edukacyjną dotyczącą wiedzy, wartości, sposobów nauczania, organizacji pracy w szkole, roli nauczyciela i ucznia (Siemieniecki, 1999, s. 39–51).

Człowiek jest zarówno dłużnikiem, jak i twórcą kultury – w procesie wychowania internalizuje całą jej warstwę symboliczną, która, pełniąc między innymi funkcję integracji i emancypacji w wymiarze społecznym, odgrywa zarazem pozytywną, osobowościowo twórczą rolę w wychowaniu i edukacji. Może ona nawet w takim ujęciu wywierać na człowieka wpływ destrukcyjny, który ma określone konsekwencje rozwojowe. Ponad 50 lat temu Bogdan Suchodolski wskazywał na cztery podstawowe przyczyny powyższego stanu rzeczy:

- po pierwsze, żyjemy w dwu odrębnych systemach cywilizacyjnych: cywilizacji naukowo-technicznej i kulturze humanistycznej, których wymagania wobec człowieka wzajemnie się wykluczają: komercjalizacja, stan technopolu, rozumianego jako schyłek wartości humanistycznych przebiegający z prymatem urzeczowienia człowieka i podporządkowania jego duchowych potrzeb wybujałej konsumpcji, blokuje rozwojową funkcję kultury, powodując, że człowiek podlega manipulacji i przemocy symbolicznej;
- po drugie, globalne traktowanie kultury, trywializacja jej treści prowadzą do spłyconego uczestnictwa w kulturze, ograniczając jej funkcję do rozrywki;
- po trzecie, kryzys gospodarczy powoduje wycofywanie się z uczestniczenia w kulturze nawet w powyższym, zawężonym znaczeniu, przyczyniając się do upowszechniania modelu życia wyłączającego treści intelektualne czy artystyczne jako element egzystencji o charakterze humanistycznym, typowo ludzkim;
- po czwarte wreszcie, rozwój cywilizacji powoduje kryzys w wymiarze ogólnospołecznym: wzrost nędzy, zagrożenia ekologicznego, nuklearnego, poziomu konfliktów etnicznych, prowadzący do negacji najwyższej wartości, jaką jest życie ludzkie. Również i kultura w takich warunkach traci swą siłę wyrazu, moc kreacji i wyodrębniania człowieka jako jej twórcy spośród innych istot żywych (Suchodolski, 1967).

Przedstawione wymiary kryzysu kulturowego utrudniają realizację funkcji kultury związanych z ochroną życia ludzkiego, integracją poprzez uniwersalne wartości, szerzeniem tolerancji i szacunku dla odmienności. Idea kultury jako ponadjednostkowej rzeczywistości o wymiarze prospołecznym i wartościach edukacyjnych zaczyna ustępować miejsca kulturze popularnej, której treści, nie



związane z kanonem, pełnią przede wszystkim funkcję rozrywki i hedonizmu w miejsce emancypacji czy integracji charakterystycznych dla kultury wysokiej (dominującej).

Podjęcie skoncentrowane na traktowaniu kultury jak jeden z wielu towarów dostępnych na rynku ma negatywne konsekwencje dla jej rozwoju. Podlegając jego prawom, kultura ulega stopniowej degradacji w myśl zasady: to, czego nie można (łatwo) sprzedać, nie ma wartości. Należy zatem dążyć do tego, by produkty kultury były ładnie opakowane, łatwo przyswajalne, dostępne szerokim rzeszom odbiorców. Zwiększaniu popytu na dobra tak rozumianej kultury nie służy promowanie tego, co wartościowe, choć wymagające wysiłku interpretacyjnego, ani tego, co rozwija sferę duchową człowieka, służą temu natomiast działania promujące określone treści (reklama, przychylne recenzje w mass mediach, rozbudzanie zainteresowań treściami mniej ambitnymi, ale przystępniejszymi w odbiorze, szeroka dostępność muzyki i filmów na kanałach muzycznych i portalach internetowych). Dostarcza to w przypadku reklamy informacji o dostępności produktu, ale też prowadzi do lansowania i kreowania lokalnych gwiazd, czy raczej osób które są znane z „bycia znanymi”, zmian mód i trendów, rzadziej kształtuje określone zainteresowania i postawy oparte na świadomym uczestnictwie w kulturze.

Konsekwencje urzeczowienia kultury są szerokie i obejmują m.in.: rozwój przemysłu rozrywkowego i preferowanie jedynie ludyczno-rekreacyjnych upodobań odbiorców, regres treści kultury wysokiej jako nieopłacalnej, zwiększenie dystansu między kulturą elitarną a popularną, a także niedostępność, także finansowa, produktów pierwszego nurtu dla szerokiego odbiorcy, co powoduje, że obniża się estetyczny gust odbiorców – znają oni tylko to, co popularne, masowe, a więc i tanie.

Jeśli więc będziemy traktować kulturę jedynie – czy przede wszystkim – jako towar, wkrótce dojdzie do obniżenia jej wartości, homogenizacji treści, a tym samym straci ona wartości wychowawcze.

\* \* \*

Wybuch pandemii COVID-19 zaskoczył wszystkich.

Jedni reagowali na wiadomość o rozprzestrzeniającej się w Azji, a następnie w Europie i na innych kontynentach, infekcji niedowierzaniem, u innych dominowały zaprzeczenie bądź lekceważenie istniejącego zagrożenia. U niektórych osób pojawił się strach, a nawet panika, ale na pewno nikt, niezależnie od miejsca zamieszkania, nie był przygotowany na bezpośrednie i późniejsze skutki wybuchu epidemii. Nasze myśli, wypowiedzi i oceny podążały albo w kierunku świadomego wytworzenia pewnego stanu adaptacji do zaistniałej sytuacji, albo mniej świadomie – wyparcia emocji jej towarzyszących.

Pandemia spowodowana niedawno odkrytym koronawirusem oddziałuje na nas w aspekcie zarówno gospodarczym, społecznym, jak i emocjonalnym. W po-

niższym artykule zajmę się analizą dwóch ostatnich rodzajów wpływu, z odniesieniem do procesu konstruowania naszej tożsamości.

Czynnikami modyfikującymi ów wpływ są bez wątpienia media, ponieważ to przekaz medialny dostarcza wiedzy o bieżących wydarzeniach, kształtuje sposób ich postrzegania, a także modyfikuje nasze wyobrażenia na temat przyszłości.

## Media jako alternatywna rzeczywistość

Media są swoistym lustrem rzeczywistości, a powstające pod wpływem medialnych przekazów obrazy i reprezentacje te same są naturalną podstawą postrzegania i rozumienia zjawisk otaczającego świata.

Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak (Czerepaniak-Walczak, 2011, s. 152–158) świat, jaki oferują media jest miejscem aktualizacji, kontynuacji i konstruowania przeżyć, doznań, doświadczeń, marzeń czy fantazji tych, którzy w nim uczestniczą, oglądając telewizję, odwiedzając strony internetowe, pisząc na forach, grając w gry i wykonując wiele innych aktywności związanych z ofertą mediów.

Uczestniczenie w rzeczywistości wirtualnej oferuje możliwość interpretowania własnego położenia, konfiguracji poszczególnych elementów w wyobrażonym środowisku, a następnie konstruowania określonych planów dotyczących aktywności podmiotu, co może zostać wykorzystane jako trening działania w specyficznych sytuacjach w rzeczywistości.

Wspomniana przeze mnie Autorka zwraca uwagę na fakt, że rzeczywistość wirtualna oferuje wiele możliwości poszerzania przestrzeni poznawczej i rozwijania wyobraźni poprzez uczestnictwo w nowych sytuacjach, symulacyjne aktywności (w związku z wykorzystywaniem w edukacji formalnej i nieformalnej internetowych szkoleń, animacji czy inscenizacji pojawiło się nowe określenie na rodzaj aktywności będącej połączeniem zabawy z edukacją – *edutainment*). Z takimi formami edukacji wiąże się jednak i niebezpieczeństwo – potraktowania szczególnie przez nieprzygotowanego widza/odbiorcę rzeczywistości wirtualnej tak samo jak realnej.

Transfer informacji nie ma przecież charakteru wybiórczego.

Chodzi zatem o takie pokierowanie korzystaniem i przebywaniem w wirtualnej czy poszerzonej rzeczywistości, by w odpowiedni sposób wydobyć potencjał rozwojowy z oferowanych treści.

W ostatnich tygodniach, kiedy nasze życie zostało naznaczone epidemią COVID-19, rola mediów w kształtowaniu obrazu świata i kreowaniu tożsamości odbiorców znacząco wzrosła. Zaryzykuję nawet stwierdzenie, że nigdy nie była większa. Siła tego oddziaływania spowodowana jest izolacją społeczną, jaka stała się podstawowym wskazaniem profilaktycznym, a ponadto poszukiwaniem i chęcią weryfikowania informacji na temat choroby, jej zapobiegania, wskazań lecz-

nicznych, porównywania sytuacji w Polsce i innych krajach, a także – śledzenia poczynań rządu w zakresie chronienia obywateli.

## **Przekaz medialny – edukacja czy (dez)informacja?**

Analiza treści medialnych, ich charakteru wskazuje jednak, że media prze- stały pełnić edukacyjną funkcję, a w jej miejsce zaczęły dezintegrować tożsa- mość odbiorców poprzez poszukiwanie taniej sensacji, zastępowanie rzeczowego przekazu promowaniem paniki i strachu, kreowaniem katastrofizmu. Pojawiają się w przekazach medialnych jako efekt ich oddziaływania próby załamania po- czucia sensu codzienności i przyszłości oraz naruszenie rozwojowej idei asymi- lacji jednostki z kulturą wyrażonej słowami „jeśli coś potrafisz, jesteś kimś”.

Zdaję sobie sprawę z powagi powyższych stwierdzeń, dlatego też postaram się je szczegółowo uzasadnić.

Naruszenie integralności psychiki odbiorców będące następstwem większości przekazów medialnych odbywa się na trzech poziomach, odnoszących się do ujęć: socjologicznego, psychologicznego i filozoficznego tożsamości (Callo, 2006).

Pierwsze z nich, podkreśla przynależność i stopień integracji jednostki z pewną całością, wspólnotą, grupą, ze społeczeństwem wreszcie. W chwili obec- nej dominująca większość przekazów medialnych<sup>1</sup>, ich treści i dystrybucja ni- kogo nie integruje, wręcz przeciwnie – dzieli. Zamiast jednoczyć ludzi w walce z zagrożeniem zdrowia i życia, być może najpoważniejszym na przestrzeni ostat- nich kilkudziesięciu lat – telewizja publiczna (TVP) uprawia propagandę sukcesu w walce z epidemią, która to propaganda stoi niczym krzywy stołek na trzech nogach: symbolicznej liczbie testów wykonywanych głównie osobom wykazują- cym objawy choroby, w związku z czym liczba wykrytych zarażeń zmniejsza się lub bardzo nieznacznie wzrasta (inni członkowie społeczeństwa o takim teście w ogóle mogą zapomnieć – co oczywiście winą mediów nie jest), zmieniających się opiniach na temat przydatności używania maseczek zasłaniających usta i nos, a także cytowaniu niemających żadnego pokrycia w praktycznych działaniach obietnicach pomocy dla gospodarki ze strony rządu (słynny projekt tarczy anty- kryzysowej, którego racjonalność trudno ocenić nawet ekspertom, podobnie jak odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób miałyby być na dłuższą metę finansowany skoro w państwowej kasie mamy pustki).

To nie media ponoszą odpowiedzialność za zaistniałą sytuację. Oczywiście, że nie. Ale to media zapraszają i proszą o wypowiedzi ekspertów wygłaszających przeciwstawne opinie na temat choroby, propagując wypowiedzi w rodzaju: „wi- rus czyha na schodach, klatkach i w windzie [...] Jeśli musicie wyjść lub nie wytrzymujecie już w domu, to ZAPLANUJCIE WYJŚCIE, ale ZAPLANUJCIE

---

<sup>1</sup> Przedmiotem mojej analizy są przede wszystkim treści publikowane między 20.03 a 25.04.2020 w portalach Onet.pl, wirtualna polska.pl oraz nadawane przez program 1 TVP

całą drogę krok po kroku JAK SAPER NA POLU MINOWYM. Stosujcie maseczki, okulary i rękawiczki”, czy też „trzymajcie się, bo będzie mocno bujać[...] kto może niech poprosi lekarza o wizytę u rodziców żeby im podać kroplówkę, kiedy już zabraknie miejsc w szpitalach”<sup>2</sup> – trudno powiedzieć, czy bardziej przerażająca jest treść komunikatu, czy fakt, że jest to wypowiedź lekarza? Nie chodzi mi o kreowanie nibylandii, sztucznej rzeczywistości, lukrowanie obrazu świata. Ale chodzi o przysięgę Hipokratesa, o uczciwość, etykę zawodową i pewną prostą zasadę: *primum non nocere*. Szkodzić można w różny sposób, także słowem. Cytowany rozmówca właśnie to czyni: obok mało realistycznie sformułowanych wskazówek i porad (co z tymi czytelnikami, którzy nie mają zaprzyjaźnionego lekarza, co jeśli ktoś z przyczyn spowodowanych ceną i dostępnością nie może nabyć gogli, a także wystarczającej ilości rękawiczek i maseczek? co z osobami, które muszą codziennie wychodzić z domu po zakupy, po to by pomóc komuś starszemu czy wyprowadzić na spacer psa?) straszy pacjentów, a zatem szkodzi słowem.

Drugie z ujęć – psychologiczne, mówi, że istotą tożsamości jest wewnętrzna równowaga, zgoda z samym sobą. Tylko jak osiągnąć tę równowagę, jak w trudnym czasie starać się o zgodność myśli, uczuć i głoszonych sądów, będącą podstawą stabilności psychiki, kiedy w popularnej stacji radiowej słyszymy taką oto rozmowę:

– Kilka tygodni temu mówił Pan, że maseczki ochronne nie pomagają... – zaczął dziennikarz.

– Nie pomagały – wtrącił Szumowski.

– Aha, czyli teraz już pomagają?

– Teraz pomagają w zupełnie innym aspekcie. Maseczki nie chroniły nas wtedy i nie chronią dzisiaj. Maseczki chronią innych przed nami, jeśli mamy zakażenie. Kiedyś osób zakażonych w populacji było niezwykle mało. Teraz jest ich wciąż mało, ale coraz więcej. W związku z tym zaczyna być zasadne to, żebyśmy wszyscy, niezależnie od tego, czy uważamy, że jesteśmy chorzy, czy nie, nosili je, bo statystycznie rzecz biorąc, coraz częściej na ulicy spotykamy osobę, która jest zarażona – tłumaczył minister<sup>3</sup>.

Z wypowiedzi powyższej dla logicznie myślącej osoby wynikają dwa wnioski: maseczka chirurgiczna, (a pewnie również inna) różni się przepuszczalnością w zależności od strony – nie przepuszcza wirusów na zewnątrz, ale przepuszcza do wewnątrz. Ewentualnie, że skuteczność stosowania maseczek różni się w zależności od stadium, w jakim znajduje się epidemia. I choć zrozumiałe jest, że każda osoba pełniąca funkcje publiczne żyje w dużym stresie, z racji przeżywanego napięcia i zakresu odpowiedzialności doświadcza rozdźwięku między wymiarami jaźni – Me i I (Mead, 1977), czynniki te jednak nie muszą i nie powinny

<sup>2</sup> <https://dziennikzachodni.pl/dr-maciej-jedrzejko-zaleca-jak-przygotowac-sie-na-atak-covid19-nasz-organizm-moze-poradzie-sobie-z-choroba-ale-musi-byc-silny/ar/c1-14886263> [dostęp: 21.04.2020]. Pełna lista wskazań znajdowała się na facebooku lekarza

<sup>3</sup> <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103087,25884738,sluchacz-tok-fm-wypomniat-szumowskiemu-zmiane-zdania-ws-maseczek.html> [dostęp: 21.04.2020].

sumować się w obraz manipulacji werbalnej, który z autorem tej wypowiedzi zostanie na długo, o ile nie na zawsze. To nie pracownik portalu powiedział – zgoda – ale pracownik poprosił o autoryzację ministra, a następnie wyemitował nagranie. Nie, nie chodzi o cenzurę w mediach – chodzi o prostą analizę funkcji – po co są media – i wyciągnięcie wniosków czy wypowiedź taka do mediów się nadaje? I czemu/komu służy? W jaki sposób poprawia społeczny poziom świadomości dotyczącej zagrożenia chorobą?

Trzecie ujęcie tożsamości – filozoficzne – zakłada, że podstawą konstruowania tożsamości jest zgodność myślenia i poznania podmiotu ze światem. Chodzi o to, by informacje, szczególnie pochodzące z równoprawnych źródeł wzajemnie się nie wykluczały, bo nie będziemy w stanie wytworzyć koniecznego dla psychicznej stabilności poczucia bezpieczeństwa i pewności, że to co czytamy/słyszymy/oglądamy w przekazie publicznym nosi znamiona prawdy.

I tak, możemy przeczytać: „wirus utrzymuje się w powietrzu 3 minuty / do kilku godzin”, „trzeba myć produkty żywnościowe / przeniesienie wirusa z pożywieniem jest bardzo mało prawdopodobne”, „wirusa można przenieść na butach / nie ma żadnego sensu w dezynfekowaniu obuwia i odzieży, o ile nie byliśmy na oddziale szpitala zakaźnego”, „osoby, które przechorowały zakażenie COVID-19 są odporne i po raz drugi nie chorują / nie wiadomo czy można więcej niż raz zachorować na COVID-19” to tylko kilka przykładów bełkotu informacyjnego, z którym styka się na co dzień odbiorca portali informacyjnych (m.in. gazeta.pl).

Tak więc w zakresie podstawowych funkcji mediów, takich jak :informacja czy edukacja w dobie epidemii jesteśmy nie tylko manipulowani, ale doświadczamy dezinformacji, przesytu, stykamy się z sądami spekulatywnymi, wpadamy w pułapki „eksperckości”. Wiadomości są hierarchizowane na podstawie trudnych do zidentyfikowania kryteriów, w wyniku czego doświadczamy poczucia wszechobecności wirusa, co prowadzi do obaw, strachu o ile nie paniki u odbiorców, dezintegruje też sferę psychiczną w wymiarze poznawczym i emocjonalnym, czego przykładów dostarczyłam wyżej. Dezinformacja pozostaje w konflikcie z charakterystyczną dla czwartej rewolucji przemysłowej potrzebą prawdziwych i aktualnych informacji (Poniewierski, 2019).

Dokonawszy analizy i dostarczywszy przykładów dezintegrującego oddziaływania mediów na proces konstruowania tożsamości w odniesieniu do składowych poczucia tożsamości, zastosujmy jeszcze inne narzędzie analizy, a mianowicie przyjrzymy się relacji przekazów medialnych do funkcji tożsamości, opisywanych przez Marię Majczyńską (Majczyńska, 2000).

Autorka ta wymienia następujące funkcje tożsamości : relacyjną, sprawstwa oraz uaktualnienia potencjalności. Ich realizacja i rozwojowe znaczenie pozostają w ścisłym związku z chaosem informacyjnym, tendencją do eskalowania strachu, a nawet wzbudzania paniki za cenę „klikania” w niepokojąco brzmiące tytuły wiadomości, artykułów czy relacji.

Funkcja relacyjna tożsamości opisuje jakość kontaktów z innymi, wynikającą z tego jaki /a jestem, jak traktuję siebie i innych. Jest tu oczywiście psychologiczna podbudowa, odniesienie do dzieciństwa i doświadczeń społecznych z młodości – łatwiej wybaczymy błędy innym, gdy nauczono nas akceptować swoje niedociągnięcia, jesteśmy bardziej otwarci, serdeczni wówczas, gdy sami byliśmy dobrze traktowani etc. Treści medialne, to z czym stykamy się w publicznej telewizji, w prasie czy na portalach internetowych w związku z epidemią COVID-19 wystawiają realizację funkcji relacyjnej, w oparciu o wykorzystywanie jaźni odzwierciedlonej do budowania siebie, na poważną próbę. Podobnie jest ze społecznymi kontaktami. Po pierwsze, poziom frustracji społecznej spowodowany zagrożeniem zdrowia i życia, a także destabilizacją zawodowej przyszłości u większości z nas w związku z „zamknięciem” gospodarki rośnie, a wraz z nim rośnie poziom agresji w wypowiedziach na forach internetowych. Wypowiedzi takie, zaryzykuję stwierdzenie, pełnią nierzadko rolę wentyla bezpieczeństwa – ich lektura utwierdza w przekonaniu, że autorom nie chodzi o głos w dyskusji, wyrażenie swojego stanowiska czy konstruktywną dyskusję z przedmówcami – chodzi o to żeby innych obrazić, zwolennikom poprzedniej, ale i obecnej ekipy rządzącej wytknąć błędy i zaniedbania, pochwalić się nierespektowaniem zasad izolacji i kwarantanny, ewentualnie tropić spiskowe teorie na temat epidemii.

Nihil novi sub sole, ktoś powie – to Internet – przecież zawsze tak było.

Możliwe, że tak było, ale jeśli chcemy zdrowi psychicznie i wzmocnieni poczuciem społecznej integracji wyjść z okresu epidemii – dalej tak być nie powinno. Niestety – jak zauważyłam mimo hasła „stop mowie nienawiści” na portalu wirtualnapolska.pl moderatorzy usuwają nie tyle posty wulgarne, obraźliwe, co podejmujące dyskusję nad podstawami/uzasadnieniami zaistniałego stanu rzeczy. Takie, które zawierają merytorycznie poprawne pytania czy wątpliwości Forumowiczów. Innymi słowy, post: „szumowiński, ty rudy zdrajco” (pisownia oryginalna) – zostaje, inny: „panie szumowski, lekarzem nie może być osoba, która tak bardzo boi się chorych i choroby, żeby zamykać przychodnię”, czy: „nie uważasz pan, że minister zdrowia powinien wiedzieć gdzie, są tony materiałów ochrony osobistej zamówione i odebrane z licznych dostaw, jakie podobno miały miejsce?” – jest usuwany. Czy to dobrze dla toczącej się dyskusji? Jak to wpływa na budowanie wspólnej, społecznej odpowiedzialności za zdrowie i życie nas wszystkich? Co konstruktywnego pozostaje w następstwie najprostszej reakcji – wykluczenia czyjegoś głosu z dyskusji? Wykluczenia spowodowanego niezgodnością z panującym trendem interpretacji wydarzeń, problematycznością wypowiedzi? O przyczyny trzeba by zapytać „moderatora” na wp.pl.

Jak tytuły opisujące odczucia pracowników służby zdrowia: „traktują nas jak zadżumionych” czy „na klatce ktoś powiesił kartkę obok drzwi mieszkania lekarza: «zdajesz sobie sprawę, że jesteś zagrożeniem dla nas wszystkich?»” motywują do pomocy bardziej zagrożonym zachorowaniem niż my sami, pracujący w domach? Może miały w założeniu motywować, ale tego nie robią, natomiast

eskalują lęk, budzą obawę. A publikującemu raczej nie o budzenie odpowiedzialności chodzi, ale o to by przyciągnąć wzrok czytelnika, spowodować, by „kliknął” w tytuł. Prawa rynku? Tak, ale nie kosztem promowania – nawet mimowolnego – stygmatyzacji i ślepego instynktu ucieczki. Bo jak wszyscy wiemy – sztuką nie jest nie odczuwać strachu, ale umieć go opanować i jeśli to możliwe – rozsądnie wykorzystać.

Sprawca funkcja tożsamości – odnosi się do poczucia i określenia możliwości wpływu na bieg zdarzeń, własnej wobec nich autonomii. I tutaj znów – ci z nas, którzy mieli refleksyjnych rodziców i opiekunów, którzy wyposażyli nas w przekonanie, że nie nad wszystkim mamy kontrolę, a łamanie zakazów nie zawsze jest przejawem odwagi i postaw nonkonformistycznych, są w znacznie lepszej sytuacji niż młodzi i niemłodzi gniewni oraz przedstawiciele „pokolenia, które nie zna słowa nie”<sup>4</sup>. Izolacja odcina nas od bodźców, zamyka w kręgu spraw prostych, codziennych i oczywistych, pozwala zatrzymać się w biegu, skłania do refleksji, ale może też ujawniać wewnętrzną pustkę, skazywać na nudę i poczucie bezsensu, eskalować zachowania przemocowe.

W takiej, złożonej z psychologicznego punktu widzenia, sytuacji, nie warto ścigać się, kto wymyśli i opublikuje jeszcze bardziej „sensacyjny” tekst o równie drażniącym tytule: „Niezgoda za plecami rządu: dlaczego muszą zamknąć nas wszystkich w domach”<sup>5</sup>, „12 tysięcy mandatu dla rowerzysty... Komendant Policji: mamy czas wyrzeczeń”<sup>6</sup>, „kary za złamanie kwarantanny już się sypią. Trzeba zapłacić nawet wtedy, gdy ktoś się od niej odwoła”<sup>7</sup>, „nowe obostrzenia: czy można iść do sklepu po alkohol – nie zawsze”<sup>8</sup> i im podobne.

Zastanawia, z jaką konsekwencją wydawcy tego rodzaju materiałów dobierają nagłówki i publikują teksty, których jedynym celem jest pogorszenie samopoczucia czytelników, a wśród nich osób nagle, nierzadko po raz pierwszy w życiu pozbawionych prawa do przemieszczania się, widywania osób spoza najbliższego otoczenia i wpływu na wybór możliwości spędzania czasu. Gdzieś w tym wyścigu zgubiła się niedoceniana, a sprawdzona strategia oparta na apelowaniu do wewnętrznej motywacji – stymulowanej rozsądkiem i poczuciem odpowiedzialności w miejsce motywacji zewnętrznej, napędzanej jedynie obawami przed karą finansową, które to obawy heteronomizują naszą psychikę, obniżając poczucie sprawstwa i autonomii.

<sup>4</sup> Mowa o współczesnych nastolatkach, którzy wcześniej nie doświadczyli sytuacji ograniczenia swobody, nie zetknęli się z odmową czy niemożliwością zaspokojenia jakiejś potrzeby czy zachcianki.

<sup>5</sup> <https://wiadomosci.wp.pl/niezgoda-za-plecami-rzadu-dlaczego-musza-zamknac-nas-wszystkich-w-domach-6494929955939969a> [dostęp: 23.04.2020].

<sup>6</sup> <https://zdrowie.wprost.pl/koronawirus/w-polsce/10313648/12-tys-zl-mandatu-dla-rowerzysty-komendant-glowny-policji-mamy-czas-wyrzeczen.html> [dostęp: 23.04.2020].

<sup>7</sup> <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,25838503,kary-za-zlamanie-kwarantanny-juz-sie-sypia-trzeba-zaplatc.html> [dostęp: 21.04.2020].

<sup>8</sup> <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,173952,25842728,nowe-obostrzenia-czy-mozna-isc-do-sklepu-po-alkohol-nie-zawsze.html> [dostęp: 21.04.2020].

Ostatnia z funkcji tożsamości – uaktualnienia potencjalności łączy się z poprzednimi – chodzi w niej o wzrost poczucia adekwatności, współtłumaczący ze stymulowaniem motywacji do działania, pokonywania przeszkód, osiągania założonych celów. Rozwojowym efektem tej funkcji jest doświadczanie podmiotowości. Oczywiście jest, że osoba, która nie ma wpływu na bieżącą sytuację, a także na wynikające z niej ograniczenia, a do tego obawia się zakażenia groźną dla życia chorobą, nie odczuwa teźże na właściwym poziomie. W takich okolicznościach obniżająca się wraz z poczuciem sprawstwa samoocena niejako blokuje motywację do podejmowania jakichkolwiek produktywnych czynności i wysiłków ukierunkowanych na przywrócenie poczucia „normalności”. Oczywiście są osoby, które w czasie izolacji starają się utrzymać dobrą formę fizyczną, podejmują treningi sprawnościowe, nadrabiają lektury, oglądają filmy, zajmują się samokształceniem – ale są i takie, które redukują swoją aktywność do minimum, nie mogą bowiem pożytecznie zająć sobie czasu, przymusowy pobyt w domu traktując jak rodzaj uwięzienia i oczekując końca kwarantanny jak wybawienia.

Żadna z opisanych funkcji nie wydobywa wówczas ich potencjału, nie stymuluje wzrostu w kategoriach rozwojowych, a nadto wikła proces konstruowania tożsamości.

Jak zmierzyć się z codziennością, formułować plany, przygotowywać się do stawienia czoła nowej sytuacji skoro wszędzie czytamy: „Czeka nas największy kryzys w czasach powojennych”, „Nadchodzą nowe czasy, takie czasy, w których nauczymy się chodzić w jednej sukience i doceniać fakt, że czytamy kilka razy tę samą książkę”, „Koronawirus i gospodarka. Nadchodzi wielki przełom w ekonomii”, „Cztery etapy nowej (nie) normalności”, „Biznes w zapaści – przedsiębiorcy o tym, z czym się dziś muszą mierzyć i ile jeszcze przetrwają”<sup>9</sup>.

Oczywiście, nie wszyscy reagujemy na przytoczone tytuły podobnie, ponieważ różnimy się poziomem zewnątrzsterowności, zasobami, wiarą we własne możliwości, jednak nie znam osoby, którą powyższe zapowiedzi pozostawiłyby wolną od narastającego niepokoju i niedobrych przeczuć co do przyszłości.

Jest i kontrargument – kryzys i zaciskanie pasa uczą dyscypliny, pomagają obniżyć konsumpcję, promują przezorność i długofalowe planowanie – więc w ostatecznym rozrachunku nie wychodzą nikomu na złe. Może tak, a może nie – pamiętajmy jednak, że prezentowanie najbliższej a może i dalszej przyszłości, której tak naprawdę nikt z nas nie jest w stanie przewidzieć, w jedynie czarnych barwach wywołuje duży stres. Jest to stres niepewności, narastający wobec tego, co nieprzewidywalne. A reakcja organizmu na stres uzależniona jest od jego nasilenia, czasu trwania i wcześniejszych, jednostkowych przeżyć. Inaczej przeżywają go osoby, które identyfikują stresującą sytuację jako pojawiający się raz na jakiś czas problem do rozwiązania, inaczej takie, dla których jest to kolejny negatywny bodziec, których każdego dnia jest coraz więcej. Do kryzysu można się

<sup>9</sup> <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/1952292,1,biznes-w-zapasci--przedsiębiorcy-o-tym-z-czym-sie-dzis-musza-mierzyc-i-ile-jeszcze-przetrwaja.read> [dostęp: 21.04.2020].



przygotować i jak niemal wszystko, uczynić go wzbogacającym doświadczeniem, ale z całą pewnością w przygotowaniach tych nie pomaga wszechobecność nagłówków i materiałów głoszących, że gorszych i trudniejszych czasów, które zaraz nadejdą nie pamiętamy ani my sami, ani nawet nasi rodzice.

## Medialne wzorce i tożsamość odbiorców

Rozpoczęłam ten artykuł od stwierdzenia, że głównymi funkcjami mediów są informacja i edukacja, kontynuując za Marią Czerepaniak-Walczak, że media stały się swego rodzaju alternatywną przestrzenią społecznego życia. Jeśli przyjmujemy takie założenie, musimy zauważyć, że poza (dez)informacją, w przestrzeni mediów obecne są wartości, oferujące odbiorcom możliwą identyfikację oraz pewne wzory działania, które ją egzemplifikują.

Również w ujęciu funkcji i znaczenia mediów autorstwa Janusza Gajdy (Gajda, 2004) poza oddziaływaniami edukacyjno-informacyjnymi, odnajdziemy także stymulowanie rozwoju umysłowego, kreatywności, propagowanie określonych wzorców i stylów życia, a także dostarczanie rozrywki. Zatrzymajmy się przy tych ostatnich na chwilę.

Zamknięcie instytucji kultury spowodowało nie tylko kryzys w branży artystycznej, ale też zaowocowało odwołaniem premier kinowych, spektakli, koncertów oraz przerwaniem emisji wielu programów telewizyjnych. Część artystów przeniosła swoje działania do sieci: mamy już koncerty „z domu”, spektakle online, czytanie utworów na Facebooku. Tutaj pozytywna funkcja Internetu jako środka dystrybuowania wspomnianych treści jest godna podkreślenia.

Niestety, mamy też liczne przykłady pobierania opłat za możliwość odtworzenia filmów, które miały pojawić się w kinach wiosną – a także produkcji starszych, a swego czasu popularnych wśród widzów. Wszystko byłoby w porządku, gdyby: opłata ta nie była równa cenie biletu kinowego (15–20 złotych) i gdyby przynajmniej jej część przekazywana była twórcom obrazu. Obawiam się, że tak się nie dzieje, w każdym razie u źródła nie ma na ten temat żadnej adnotacji.

Jeśli chodzi o propagowanie wzorów i stylów życia, popularne portale uprawiają nagminnie promocję... życiowej i aksjologicznej pustki, bezwartościowego spędzania czasu na dociekaniu, w co ktoś się ubrał, jak udekorował świąteczny stół, gdzie przebywa, czy z kim spędza kwarantannę etc. Oto przykłady: „Małgorzata Rozenek użyła photoshopa. Jej odpowiedź poszła fanowi w piętę”<sup>10</sup>, „Blanka Lipińska o poznaniu Barona: bajera nam się nie pociągnęła”<sup>11</sup>, „Małgorzata Socha pozdrawia z domowych pieleszy. Teraz każdy może wyglądać jak

<sup>10</sup> <https://www.plotek.pl/plotek/7,154063,25751183,małgorzata-rozenek-uzyła-photoshopa-jej-odpowiedc-poszła-fanowi.html> [dostęp: 24.04.2020].

<sup>11</sup> <https://www.plotek.pl/plotek/7,154063,25864555,blanka-lipinska-opowiedziala-o-pierwszym-spotkaniu-z-baronem.html> [dostęp: 24.04.2020].

ona. Home fashion gwiazdy wygląda znajomo”<sup>12</sup> „Julia Wieniawa śpiewa do majonezu. Kasia Zielińska gra w wannie na gitarze .Przedstawiamy top 10 polskich gwiazd na Tik Toku”<sup>13</sup>, „Mafashion w ogniu krytyki za to, że wyszła z domu... po patelnię”<sup>14</sup> „Zamachowska kontra koronawirus. Wie, jak uniknąć zakażenia COVID-19”<sup>15</sup>.

Wszystkie wymienione bohaterki medialnych „newsów” z pierwszej ręki, opublikowanych w popularnych portalach internetowych są młodymi, (jeśli nie najmłodszymi, to odpowiednio wystylizowanymi), wygimnastykowanymi paniami, spędzającymi większość czasu na promowaniu swojego wizerunku w mediach, wydawaniu pieniędzy, dekorowaniu domów /mieszkań i celebrowaniu żalu z powodu niemożności oddawania się dotychczasowym zabiegom pielęgnacyjnym i upiększającym. Nie zajmują się one niczym społecznie pożytecznym, poza promowaniem wyrobów własnej firmy, modnych ubrań, używanych osobiście kosmetyków, ostatnio zakupionych dodatków i myśleniu pracy zawodowej z udziałem w „ramówkach”, „eventach”, premierach, czy pozowaniem na tzw. „ściankach”, a także ... upublicznianiem tego wszystkiego, co zazwyczaj kojarzy się ze sferą prywatną. Czy przeciętna osoba pragnie, by inni koniecznie dowiedzieli się, jak wygląda piżama, w której śpi, co jada na śniadanie, gdzie kupiła buty, jak ma na imię jej/jego pies czy kot, jakiego szamponu używa i gdzie spędziła weekend ?Nie pragnie. I dlatego jest „przeciętna”.

Bo „nieprzeciętna”, czyli „znana z faktu, że jest znana” z pewnością nas o tym poinformuje właśnie za pomocą mediów. Jakże inaczej mogłaby być ambasadorką marki czy blogerką modową /lifestyle’ową? To właśnie tutaj dochodzi do naruszenia rozwojowej idei asymilacji jednostki z kulturą wyrażonej słowami „jeśli coś potrafisz, jesteś kimś”. Bo okazuje się, że można niewiele, czy zgoła nic, nie potrafić poza założeniem i prowadzeniem strony internetowej i pojawianiem się w modnej stylizacji w miejscach, gdzie będziemy filmowani i pytani przez dziennikarzy o nic nie znaczące kwestie i być... „kimś”. Czy rzeczywiście? Odpowiedź zależy od tego, czy jesteśmy jeszcze w stanie powrócić do idei sensu i nadawania znaczeń temu, co ponadindywidualne, prospołeczne, trwające dłużej niż błysk flesza w aparacie, czy przeciwnie – uważamy, że inni tyle nas znają, ile widzą, a jak zobaczą, to i tak najważniejsze, żeby zapamiętali. Nieważne, czy dobrze, czy źle.

To portale internetowe, promując podziały i bariery społeczne, spryt (a nie zaradność), powierzchowność (w miejsce rozwoju), przypadkowość (zamiast

<sup>12</sup> <https://www.plotek.pl/plotek/7,154063,25842636,malgorzata-socha-pozdrawia-z-domowych-pieleszy-teraz-kazdy.html> [dostęp: 19.04.2020].

<sup>13</sup> <https://plejada.pl/newsy/andrzej-duda-wieniawa-lewandowscy-kto-jeszcze-trzesie-polskim-tikiem/3n7hwjp> [dostęp: 20.04.2020].

<sup>14</sup> <https://pinkwall.pl/maffashion-w-ogniu-krytyki-za-to-ze-wyszla-z-domu-po-patelnie> [dostęp: 20.04.2020].

<sup>15</sup> <https://www.planeta.pl/Rozrywka/Zamachowska-kontra-koronawirus.-Wie-jak-uniknac-zakazenia-COVID-19> [dostęp: 19.04.2020].

rozwijania więzi, budowania siebie), pseudowiedzę i „eksperckość” w dziedzinach w żaden sposób niezwiązanych z wykształceniem/sferą profesjonalną, wykreowały *quasi*-wzór osobowy pod nazwą „trendsetterka” czy „influencerka”<sup>16</sup>. Nie ma w nim miejsca na identyfikację opartą na wartościach czy wspólnym postrzeganiu rzeczywistości, są tylko ubrania, dodatki, operacje plastyczne, kosmetyki, w najlepszym wypadku ćwiczenia czy dieta. Nie ma książek, filmów, muzyki, przyjaciół, prawdziwej pasji, rozwoju czy doskonalenia innego niż rzeźbienie sylwetki. Nie ma, bo w kreowanym przez media wizualnym, zjuwenalizowanym, dychotomicznym świecie są zbędne. To jest świat, w którym rządzi presyt informacyjny, spekulatywność, autopromocja, niemożność wyłączenia się, stanięcia choćby na chwilę obok, a nie w środku tego wiecznie nagrywanego, krzykliwego teledysku, czy trafniej – relacji „live” z naszego życia.

Wróćmy na zakończenie do pytania: co się dzieje z naszą tożsamością pod wpływem naśladowania takich zachowań, stylów życia, czy upowszechnianych tendencji?

W znacznej części przypadków na szczęście – nic. Decyduje o tym tyleż zdrowy rozsądek, co ograniczenia finansowe. Wiek i doświadczenia życiowe pomagają wytworzyć w sobie dystans do tego rodzaju treści. Ale są jeszcze mniej refleksyjni, nierzadko młodzi odbiorcy, którzy zaczynają utożsamiać marzenia o ciekawym, pełnym wrażeń życiu z takim właśnie medialnym „show” czy „relacją z życia” zamieszczaną na blogach/instagramach/facebookach „znanych z tego, że są znani”.

Tożsamość „followersów” może wówczas przybierać postać upozorowaną, ponieważ swoistej erozji ulega jedno z jej kryteriów zwane poczuciem odrębności od otoczenia – skoro chcę kogoś powielać, ile w moich działaniach i ich efektach pozostaje mnie samego?

Co się dzieje z aspektem (modelem) światopoglądowym tożsamości? Skoro buduję samoświadomość w oparciu o poczucie przynależności do grupy, o pewne identyfikacje i wspólnotowość, jak dalece udaje mi się zachować więź z kulturowym i środowiskowym habitusem? Jak często, wracając do siebie, do swojego (prawdziwego?) świata, muszę udawać kogoś, kim (już) nie jestem? Jakie są psychiczne konsekwencje takiej „równoczesności” bytu?

Co się dzieje z moją samooceną, autokonceptcją, jaźnią pod wpływem takich, a nie innych, unikalnych w skali pokolenia doświadczeń społecznych, jak życie w stanie epidemii i próby zachowania zdrowego rozsądku i równowagi wobec

---

<sup>16</sup> Czyli osoba, która w publicznych kanałach komunikacji internetowej prezentuje nagrania, zazwyczaj filmowe opisujące na przykład: zawartość jej szafy, kuchnię, stosowaną dietę, kosmetyki, makijaż, kształt pośladków, nowe, silikonowe usta, sylwetkę po operacji odsysania tłuszczu, zabieg usuwania zębów mądrości, a bywa, że stopień nietrzeźwości do jakiego doprowadziła się na ostatnim „party” – niepotrzebne skreślić – i w drodze wyświetlania i emitowania reklam zamieszczanych w wykupionej domenie internetowej, na której znajduje się blog – zarabia pieniądze.

dezinformacyjnej polityki mediów? Z pewnością zaburzeniu ulega też aspekt (model) egologiczny tożsamości (Boksański, 1989) opisujący powyższe jej składniki, takie jak poczucie ciągłości czy krystalizowanie własnego wizerunku.

Są na szczęście i inne propozycje i możliwości stymulowania refleksji nad otaczającą nas rzeczywistością. Może wobec wyłaniającego się z epidemii chaosu, dezintegracji i niepewności podtrzymywanych przez media warto się od nich choćby na jakiś czas odciąć i poszukać odpowiedzi na przykład na takie pytania<sup>17</sup>:

- czy praca jaka wykonuję w dalszym ciągu sprawia mi radość? czy nie chciałbym/abym jej zmienić? Jeśli tak, co mogę już teraz w tym kierunku zrobić? Jeśli nie, jak w dotychczasowej pracy na nowo odnaleźć sens i satysfakcję?
- jak silnie jestem związany/a z tymi, którzy są dla mnie najważniejsi i dla których ja jestem ważny/a?
- jak chcę się obecnie definiować – poprzez poszukiwanie tego co wspólne, odnajdywanie elementów integrujących czy poprzez różnice (możliwości, pozycji społecznej, posiadanych pieniędzy?) Który ze sposobów budowania autokonceptji jest mi bliższy?
- jakich alternatyw teraz pragnę, dla tego, czego doświadczam? Jak mogę na płaszczyźnie planowania własnego rozwoju wykorzystać zmianę?
- do jakiego stopnia pozwolę się ograniczać w codziennych, obywatelskich prawach?
- kiedy zauważę ukryte funkcje tych ograniczeń (redukowanie wolności, demokracji, prawa do decydowania o tym, gdzie przebywam i jak spędzam czas)?
- jakie będą skutki refleksji na temat wspomnianych kwestii?
- jakiego wpływu informacji związanych z epidemią na swój sposób myślenia i działania nie chcę /nie mogę zaakceptować?

Na zakończenie rozważań zauważmy, że procesy socjalizacji i wychowania we współczesnych, zachodnich społeczeństwach są szeroko uwarunkowane przemianami kulturowymi. Stan rozwoju kultury, jej kryzys, spływają nasze w niej uczestnictwo, powodując że traci ona swoją moc kreacji i wyodrębniania człowieka spośród innych istot żywych. Przyczynia się do tego przede wszystkim prymat funkcji rozrywki, hedonizmu nad wartościami edukacyjnymi, jakie niosą z sobą treści kanonu kulturowego. Przemiany kultury, w tym stan kryzysu, w jakim się ona znalazła, ideologia konsumpcjonizmu i kreowanie sztucznych potrzeb, nieuchronnie prowadzą do zmiany myślenia o sobie wśród odbiorców kultury. Kluczowym czynnikiem wywierającym wpływ na przebieg i efekty procesu socjalizacji są obecnie media, które, nie będąc środowiskiem wychowania,

---

<sup>17</sup> Bezpośrednią inspiracją do postawienia tak sformułowanych pytań był tekst Olgi Tokarczuk zatytułowany Okno i zamieszczony na Jej facebooku oraz wywiad udzielony portalowi Onet.pl: <https://www.onet.pl/kultura/onetkultura/olga-tokarczuk-wywiad-koronawirus-i-pandemia-wybory-prezydenckie/rs316r9,681c1dfa> [dostęp: 24.04.2020].

stanowią zarazem otoczenie społeczne jednostki, pełnią funkcję swoistego *Lebensweltu*. Obok walorów edukacyjnych, a także znacznie szybszego obiegu informacji, jaki niesie z sobą postęp technologiczny, media oddziałują na kształtowanie obrazu świata u odbiorców, promują wyidealizowane wzorce dotyczące wyglądu zewnętrznego, kariery, spędzania wolnego czasu czy szeroko pojętych stylów życia.

Mogą też dezinformować, dezintegrować psychikę i zaburzać proces konstruowania tożsamości, oddziałując na wzmiankowane jej funkcje, kryteria i aspekty. Konstruowana jest ona wokół takich kategorii działań, jak upozorowanie, odcinanie (brzytwa) czy gromadzenie (supermarket) (Brzezińska, 2000).

Powinniśmy więc, stojąc wobec dylematu istoty mediów, szukać odpowiedzi na pytanie, czy nie nazbyt wcześniej przyznaliśmy im status alternatywnej rzeczywistości, świata życia (*Lebensweltu*)? Czy faktycznie są one środowiskiem rozwoju, czy może powinny pozostać jedynie środkiem przekazu?

Jeśli przyjmiemy pierwsze założenie, musimy nauczyć się z nimi współistnieć, wyznaczać granice, pracować z samoświadomością odbiorców, a możliwe, że i czasowo z ich obecności w naszym życiu rezygnować.

Konsekwencją drugiego założenia jest przekonanie, że media to tylko (aż?) środek przekazu, zatem powinniśmy odrzucić przekonanie, iż samoistnie wywierają one taki czy inny wpływ na proces wychowania/edukację/konstruowanie tożsamości każdego z nas.

W pierwszym, jak i drugim przypadku należy podkreślać rolę pedagogów, nauczycieli, wychowawców czy doradców w doborze i stymulowaniu odpowiedniego wykorzystania ich treści przez odbiorców.

## Bibliografia

- Bokszański, Z. (1989). *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Callo, Ch. (2006). Modele wychowania (s. 277–389). W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Czerepaniak-Walczak, M. (2011). Świat życia jako kategoria pedagogiczna. *Przegląd Pedagogiczny* (Bydgoszcz), 11, 152–168.
- Gajda, J. (2004). *Media w edukacji*. Kraków: Impuls.
- Majczyzna, M. (2000). Podmiotowość a tożsamość. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Mead, M. (1972). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Poniewierski, A. (2019). *Speed.No limits in the digital era* (tłum. J. Kondracki). Warszawa: Praski Publishing.
- Siemieniecki, B. (1999). Skutki powszechnego stosowania komputerów w edukacji. W: B. Siemieniecki (red.), *Perspektywa edukacji z komputerem* (s. 114–128). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suchodolski, B. (1967). *Świat człowieka i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

### Netografia

- <https://www.onet.pl/kultura/onetkultura/olga-tokarczuk-wywiad-koronawirus-i-pandemia-wybory-prezydenckie/rs3l6r9,681c1dfa> [dostęp: 24.04.2020].
- <https://plejada.pl/newsy/andrzej-duda-wieniawa-lewandowscy-kto-jeszcze-trze-sie-polskim-tiktokiem/3n7hwjp> [dostęp: 20.04.2020].
- <https://pinkwall.pl/maffashion-w-ogniu-krytyki-za-to-ze-wyszla-z-domu-po-patelnie> [dostęp: 20.04.2020].
- <https://www.planeta.pl/Rozrywka/Zamachowska-kontra-koronawirus.-Wie-jak-uniknac-zakazenia-COVID-19> [dostęp: 19.04.2020].
- <https://dziennikzachodni.pl/dr-maciej-jedrzejko-zaleca-jak-przygotowac-sie-na-atak-covid19-nasz-organizm-moze-poradzic-sobie-z-choroba-ale-musi-byc-silny/ar/c1-14886263> [dostęp: 21.04.2020].
- <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103087,25884738,sluchacz-tok-fm-wypomnial-szumowskiemu-zmiane-zdania-ws-maseczek.html> [dostęp: 21.04.2020].
- <https://wiadomosci.wp.pl/niezgoda-za-plecami-rzadu-dlaczego-musza-zamknac-nas-wszystkich-w-domach-6494929955939969a> [dostęp: 23.04.2020].
- <https://zdrowie.wprost.pl/koronawirus/w-polsce/10313648/12-tys-zl-mandatu-dla-rowerzysty-komendant-glowny-policji-mamy-czas-wyrzeczen.html> [dostęp: 23.04.2020].
- <https://www.plotek.pl/plotek/7,154063,25751183,malgorzata-rozenek-uzyla-photoshopy-jej-odpowiedz-poszla-fanowi.html> [dostęp: 24.04.2020].
- <https://www.plotek.pl/plotek/7,154063,25864555,blanka-lipinska-opowiedziala-o-pierwszym-spotkaniu-z-baronem.html> [dostęp: 24.04.2020].
- <https://www.plotek.pl/plotek/7,154063,25842636,malgorzata-socha-pozdrawia-z-domowych-pieleszy-teraz-kazdy.html> [dostęp: 19.04.2020].
- <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/rynek/1952292,1,biznes-w-zapasci--przedsiębiorcy-o-tym-z-czym-sie-dzis-musza-mierzyc-i-ile-jeszcze-prze-trwaja.read> [dostęp: 21.04.2020].
- <https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,25838503,kary-za-zlamanie-kwaran-tanny-juz-sie-sypia-trzeba-zapalac.html> [dostęp: 21.04.2020].

<https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,173952,25842728,nowe-obostrzenia-czy-mozna-isc-do-sklepu-po-alkohol-nie-zawsze.html> [dostęp: 21.04.2020].

## **Media constructs of identity in the pandemic era – some educational and development implications**

### **Summary**

The main purpose of the author of the article is to analyze the way in which COVID-19 content in the media influences the shaping of the identity of their recipients.

I ask whether they fulfill their functions properly, being by definition a place of constructing experiences, sensations and opinions of people. What vision of the world appears after reading the materials, the subject of which are social changes caused by the epidemic situation? In search of answers to these questions I apply such analytical tools like functions and models of identity.

I present a thesis about the violation of the developmental idea of the individual's assimilation with culture, as well as the violation of the integrity of the psyche in relation to three approaches to identity: sociological, psychological, and philosophical, illustrating the analysis with examples taken from the media in the period from March 20 to April 25, 2020.

**Keywords:** identity, media, education, development, pandemic.







<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.07>

Michał PŁÓCIENNIK

<https://orcid.org/0000-0003-3644-0027>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** [m.plociennik@ujd.edu.pl](mailto:m.plociennik@ujd.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Płóciennik, M. (2020). Filozofowanie jako remedium na popularno-kulturowy kryzys edukacji? Zamyślenia nad Aldony Pobjewskiej propozycją edukacji do samodzielności w formie warsztatów z dociekań filozoficznych. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 105–117.

---

## **Filozofowanie jako remedium na popularnokulturowy kryzys edukacji? Zamyślenia nad Aldony Pobjewskiej propozycją edukacji do samodzielności w formie warsztatów z dociekań filozoficznych**

### **Streszczenie**

Popkultura, jako zjawisko co najmniej aporetyczne, w swej współczesnej, dotąd w dziejach ludzkości niespotykanej odśłonie, stanowi potężny kryzys, a zarazem wyzwanie dla tradycyjnie rozumianej edukacji, silnie obecnej w instytucjach i systemach edukacyjnych, która okazuje się być nieadekwatna wobec konieczności odpowiadania wymaganiom współczesności. Aldona Pobjewska remedium na ów stan rzeczy upatruje w humanistyce, a dokładniej w filozofii. Idzie wszak o filozofowanie rozumiane jako swoisty paradygmat powszechnoedukacyjny, którego wzorcowy model stanowią warsztaty z dociekań filozoficznych. Niniejszy tekst poświęcony jest próbie krytycznego przyjrzenia się tejże propozycji w odniesieniu do współczesnej, popkulturowej sytuacji edukacyjnej, względem której stanowi ona jednocześnie lekarstwo i diagnozę.

**Słowa kluczowe:** kultura popularna, edukacja, Aldona Pobjewska, filozofowanie, warsztaty z dociekań filozoficznych.

Niniejszy tekst, którego inspirację stanowi edukacyjna koncepcja Aldony Po-bojewskiej, zawarta w monografii *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z do-ciekań filozoficznych. Teoria i metodyka*<sup>1</sup>, nie ma na celu dokonywania recenzji czy też gruntownej prezentacji, analizy wskazanej pozycji. Iść nam będzie o próbę poczynienia kilku przemyśleń, wskazaniu kilku tropów dla wyzwań, ja-kie stoją przed dzisiejszą edukacją w jej popularnokulturowym *Sitz im Leben*, a wobec których przywołana propozycja jawi się jako z jednej strony ciekawa diagnoza, a z drugiej jako warte uwagi remedium. Przyczynkarski, zarówno pod względem formy, jak i treści, charakter niniejszych refleksji zdaje się tym samym odpowiadać wariabilizmowi współczesnej kultury, która w znacznej mierze może być określona jako popularna *en bloc*, a jednocześnie niedokończoności i swoistej niedomykalności filozofowania jako probiezru bycia zawsze u podstaw przy jednocześnie potencjalnie nieskończonej otwartości procesu ludzkiej edukacji.

## **Kulturowopopularny czy popularnokulturowy kontekst? – próba wstępnego rozpoznania**

Musimy poczynić kilka uwag co do fenomenu kultury popularnej i pewnych możliwości jego rozumienia o tyle, o ile będzie to niezbędne, a zarazem przy-datne dla podjęcia tytułowej kwestii. Zdajemy sobie sprawę z wybiórczego po-traktowania wskazanych tropów, mając jednocześnie nadzieję na uniknięcie za-rzutu całkowitej arbitralności.

Po pierwsze, kultura popularna zdaje się być tożsama z kulturą, lepiej: kultu-rowością *sensu stricto*, wszak pod fundamentalnym względem zjawisko kultury, jest zdecydowanie popularne w sensie ontologicznej powszechności – człowiek, na mocy wspólnej ludzkiej natury, ontycznie istnieje na sposób kulturowy, kul-tury (Jan Paweł II, 1980, nr 6–8). Ontologia kultury jest ostatecznie osadzona na antropo-logii czy też antropo-logice wydarzania się kultury, przynajmniej o tyle, o ile mówimy o ludzkiej kulturze, osadzonej na jedności ludzkiej natury<sup>2</sup>.

Po drugie, należy wymienić ujęcie kultury popularnej pod względem ilościow-ym, zakresowym, w którym jest ona bliska znaczeniowo, jeśli nie tożsama, z kulturą masową. Kryterium stanowi tu dostępność, egalitarność w sensie opi-sowym, nie zaś wartościującym.

Po trzecie, o kulturze popularnej mówimy jako o zjawisku (zjawiskach) kul-turowych cieszącym się dużą popularnością, zainteresowaniem, częstotliwością chęci uczestnictwa- co konotuje jakąś formę wartościowania.

<sup>1</sup> Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019.

<sup>2</sup> Nie podnosimy w tym miejscu kwestii (możliwości) istnienia kultur pozaludzkich, w tym wśród niektórych gatunków zwierząt, warto jedynie zaznaczyć, że przyjęcie takowych ma niejako z konieczności charakter antropomorfizacji, ze względu na nieuniknioną antropo-logiczną ludzką perspektywę oglądu.

Wreszcie, po czwarte, można mówić o popularności kultury pod względem jakościowym – oznacza ona wówczas to, co przeciętne i egalitarne w przeciwieństwie do tego, co elitarne, utożsamiane z kulturą wysoką, co jest waloryzowane jako jakościowo lepsze, wyższe, właściwsze, jedynie słuszne, bardziej odpowiadające kryterium antropologicznemu, kulturowemu, stratyfikacji społecznej itp.

Mając świadomość kontrowersyjności oraz wybiórczości zaproponowanych przez nas kontekstów rozumienia fenomenu kultury popularnej, warto podkreślić, iż swoistym *novum* w dziejach ludzkiej kultury, poniekąd tym samym dziejach ludzkości, jest zjawisko, na które wskazuje drugie i trzecie z powyżej przywołanych podejść. Związane jest to m.in. z takimi procesami, jak globalizacja (świat jako „globalna wioska”), pojawienie się środków masowej komunikacji (gdzie, zgodnie z McLuhanowską maksymą, „medium jest informacją”), ruchy społeczno-polityczne, będące konsekwencją dramatów XX-wieku, a zmierzające do ponownego odkrywania jedności rodzaju ludzkiego – *magna charta* stanowi tu niewątpliwie *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ* z 1948 r., czy upowszechnienie się paradygmatu i skutków cywilizacji przemysłowej i naukowo-technicznej oraz wiodącymi ogólnoswiatowymi trendami stylów życia, jak konsumpcjonizm, pragmatyzm, relatywizm czy indywidualizm. Owa nowość zdaje się poniekąd także stawiać pod znakiem zapytania możliwość utrzymania czwartego z zaproponowanych przez nas podejść do kultury popularnej poprzez procesy spłaszczające na sposób zmasowania, czy też wymieszania (Deleuze’owska metafora kłaczka) wszelkich piętrowych dystynkcji czy też dychotomii, jeśli zaś idzie o pierwsze, ontologiczne ujęcie, domaga się przemyślenia w optyce płynności ontycznej, włącznie z zakwestionowaniem klasycznie pojmowanej idei ludzkiej natury<sup>3</sup>.

Reasumując niejako dotychczasowe rozważania, chcemy skonstatować, pewne strukturalne napięcia, jeśli nie sprzeczności tkwiące wewnątrz stanu i doświadczenia zjawiska określanego mianem kultury popularnej, wahające się między stałością, uniwersalnością, danością a zmiennością, partykularnością, konstruktywnością<sup>4</sup>, występujące także wewnątrz wskazanego powyżej *novum* popularnokulturowego.

<sup>3</sup> „Żyjemy w epoce transformacji. Nie ma nic nadzwyczajnego w tym, że rzeczywistość nieustannie się zmienia. Jednak współczesności nie da się porównać z żadnym innym okresem w naszej historii. Nigdy przedtem przekształcenia nie były bowiem tak radykalne ani tak szybkie, jak dzisiaj. Sytuacja ta jest efektem nawarstwienia się wielu procesów o różnej skali, zasięgu i czasie trwania – poczynając od globalnych, zapoczątkowanych przed wieloma laty, takich jak kolejne rewolucje naukowe i przemysłowe (w wiekach XVI, XIX i XX) ostatnio informatyczna (przełom XIX i XX wieku), a kończąc na lokalnych oraz stosunkowo niedawnych, jak przemiany systemowe czy otwarcie granic państw. Kumulacja rezultatów powyższych zjawisk spowodowała, że przeobrażenia obejmują aktualnie szereg dziedzin życia: politykę, ekonomię, życie społeczne, kulturę, obyczajowość itd. Większość tradycyjnych schematów i kodeksów postępowania staje się nieaktualna” [Pobojewska, 2019, s. 36].

<sup>4</sup> Więcej na temat zjawiska i pojęcia kultury popularnej zob. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura\\_popularna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura_popularna) [dostęp: 25.10.2020]. Przywołanie hasła z wikipedii, będącej wytworem kultury popularnej, wydaje się w tym kontekście ze wszech miar uzasadnione.

## Popularnokulturowy kryzys i wyzwania edukacji

Koncepcja edukacji jest niewątpliwie uzależniona od przyjętych założeń światopoglądowych, dotyczących zwłaszcza wizji człowieka, wartości, relacji społecznych, ale także tych niejako bardziej metafizycznych, oscylujących wokół problematyki sensu i celu istnienia, w tym człowieka, i jego miejsca i roli w rzeczywistości, ale wszystko to jest każdorazowo także dookreślane przez dany moment i kontekst kulturowy. O tyle też ciężko mówić o kryzysie i wyzwaniu edukacji bez wskazania jakiegoś czasowo i przestrzennie, a więc kulturowo uwarunkowanego punktu odniesienia, chyba że rejestrujemy fakt, iż edukacja, czy też fenomen edukacyjności człowieka jako taki, ma dialektyczną naturę kryzysu-wyzwania. My jednakowoż zamierzamy tutaj podnieść problematykę kryzysu tradycyjnie rozumianej edukacji na modłę Herbartowską (Murzyn, 2010) w kontekście wyzwań edukacyjnych, płynących z zaistnienia kultury popularnej jako *novum* w dziejach kultury ludzkiej i ludzkości<sup>5</sup>.

Wspomniany wyżej klasyczny model edukacji w znacznej mierze nadal dominuje w instytucjach i programach edukacyjnych, nie tylko w Polsce, jednakże zasadniczo do rodzimego podwórka się w naszych analizach ograniczamy, mimo pojawiających się wielu głosów i działań dążących do przezwycięzenia jego ograniczeń i lepszego skorelowania z popularnokulturowymi wyzwaniami. Osadzony jest on na takich fundamentach, jak: transmisyjny (podawczy) charakter przekazu wiedzy i postaw, w którym dominującą i poniekąd autorytarną rolę odgrywa nauczyciel, co generuje wobec ucznia oczekiwania w postaci jak najlepszego przyswajania, wpisywania się w podawaną w formie zobiektywizowanej wiedzę i zakładane postawy (Pobojewska, 2019, s. 43–51). Jak silnie zakotwiczony jest ów model w polskim systemie edukacyjnym, widoczne jest w tym, iż mimo wielu prób jego korygowania, uwspółcześniania, modyfikowania „widoczna jest wyraźna dysproporcja między, z jednej strony – wymaganiami, które stawia jednostce rzeczywistość, i deklarowanymi celami edukacji, a z drugiej strony – efektami tej edukacji” (Pobojewska, 2019, s. 51). Pobojewska przywołuje w związku z tym wypowiedź Kwiecińskiego, który stwierdza, że „kształci się do czasów, które minęły” oraz Nussbaum, zwracającą uwagę na ponadnarodowy charakter tego zjawiska w postaci „cichego kryzysu” obejmującego cały świat (Pobojewska, 2019, s. 51).

Czego zatem należy wymagać od edukacji, aby mogła ona odpowiadać wymogom życia we współczesnym świecie? Na pierwszym miejscu Pobojewska

---

<sup>5</sup> Pobojewska wśród obszarów zmian, które decydują o swoistym *novum* obecnej sytuacji w jej wymiarze edukacyjnym wymienia: fluktuacje zachodzące w nauce (szybka dewaluacja wiedzy naukowej, zawrotny przyrost informacji, chwiejny status nauki), pożądana mobilność i umiejętność przebranżawiania się na rynku pracy, demokratyzacja życia społecznego, metamorfozy sposobów życia prywatnego i społecznego ich pochodne (Pobojewska, 2019, s. 36–38).

wskazuje konieczność kształtowania (do) samodzielności, gdyż „w tak szybko oraz nieprzewidywalnie zmieniającym się i przez to pełnym napięć świecie [...]” jednostka „ustawicznie stoi w obliczu konieczności rozumienia i ustosunkowywania się do nieznanych mu wcześniej informacji i zdarzeń”, a „w tych niełatwych okolicznościach każdy (dotyczy to w dużej mierze również młodego pokolenia) zdany jest wyłącznie na siebie, tzn. sam musi odnieść się do nowości. Nie tylko tradycyjne modele rozumienia i postępowania utraciły bowiem swoją ważność, nastąpiło też załamanie starych autorytetów: nauki, rozumu, Boga, rodziców itp. Nie dysponujemy zatem ani adekwatnymi wzorcami wyjaśniającymi ów ogrom odmienności, ani nie posiadamy kierunkowskazów wspierających nas podczas podejmowania wyborów i działań. **K a ż d y m u s i w i ę c s a m o d z i e l n i e p o d e j m o w a ć d e c y z j e w n i e z n a n y c h s o b i e w a r u n k a c h i b e z ż a d n y c h s c h e m a t ó w p o s t ę p o w a n i a .** [...] Przyczynia się to do sukcesywnego zwiększenia znaczenia i odpowiedzialności jednostki” (Pobojewska, 2019, s. 39–40). Jednocześnie dla zminimalizowania przypadkowości działania i wyborów jednostki niezbędna jest jej intelektualna i moralna autonomia, umożliwiająca rozumienie świata, podejmowanie sensownych decyzji i działań w oparciu o pozyskane informacje o świecie i obowiązującym systemie norm, umiejętność wartościowania i przewidywania konsekwencji wraz z prospołeczną postawą, a także świadomość konieczności ciągłego samokształcenia, dającego zdolność szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji (Pobojewska, 2019, s. 41–43). Wymaga to zmiany hierarchii priorytetów edukacyjnych, tak aby lepiej odpowiadały dzisiejszym i przyszłym uwarunkowaniom bycia w świecie, a zatem „umieszczenia na pierwszym miejscu kształtowania postaw, na drugim – wyrabiania umiejętności, a przekazu wiedzy – dopiero na końcu”, a przecież to ostatnie stanowi kwintesencję modelu tradycyjnego. Należy tym samym „w z m o c n i ć r e a l i z a c j ę f u n k c j i w y c h o w a w c z e j” (Pobojewska, 2019, s. 52) względem przeakcentowania kształcenia rozumianego jako przekaz wiedzy, wyakcentowując bardziej formację niż informację (czy też osadzając informację wewnątrz zawsze szerszej formacji) wewnątrz równowagi funkcji adaptacyjnej i wyzwalającej edukacji (Pobojewska 2019, s. 34).

## **Humanistyczne, a więc filozoficzne remedium**

Zdaniem łódzkiej profesor, „l e k a r s t w e m n a n i e d o s t o s o w a n i e w s p ó ł c z e s n e j e d u k a c j i d o w y m o g ó w c z a s ó w j e s t h u m a n i s t y k a . P r z y c z y m n i e c h o d z i o w p a j a n i e n o w y c h i n f o r m a c j i [...], wszak wiedza faktograficzna, choć konieczna, nie wystarczy by odnaleźć się w obecnym świecie: oprócz niej, a może przede wszystkim, niezbędne są postawy i umiejętności składające się na intelektualną i moralną samodzielność.

Właśnie do ich kształtowania potrzebna jest humanistyka [...]”, wśród której „uprzywilejowane miejsce zajmuje tu *filozofia*. Nie jest ona po prostu jedną z wielu dyscyplin wiedzy, lecz szczególnym rodzajem refleksji” (Pobojewska, 2019, s. 53). Deklaracja ta jest podwójnie kontrowersyjna: nie dość że promuje, i to w formie panaceum, coraz częściej rugowaną z systemów edukacyjnych i oskarżaną o wielowymiarową nieprzydatność humanistykę, to jeszcze za jej szczyt uznaje filozofię, która we współczesnych zarzutach o bezużyteczność równać się może chyba jedynie z życiem mniszym (Płóciennik, 2020). Sprawy tym bardziej nie ułatwia niejako rdzennie kontrowersyjna natura samej filozofii (Spaemann 1997; Kożuchowski 2009), o horrorze wzajemnie wykluczających i podważających się poglądów i stanowisk filozoficznych nie wspominając (Kolakowski 1990). Jakkolwiek jednak niepopularna miałyby się okazać teza, że pewnego rodzaju źródłowa (pre/o)-filozoficzność jest nieusuwalna z ludzkiego bytowania, należy ją, naszym zdaniem, nie tylko uznać, ale tym bardziej odślonić w jej niezbywalne dawności, nieuchronnie ciężącej w kierunku za-daności. Wydaje się, że tu należałoby ulokować ową szczególność refleksji, jaką jest filozofia, o której chodzi Pobojewskiej. Jest ona świadoma jak najbardziej aporetyczności wszelkich metafizycznych propozycji, jednakże wyróżniając od strony formalnej dwa zasadnicze rozumienia filozofii: jako działanie, a więc filozofowanie oraz jako rezultat, tj. koncepcje, stanowiska filozoficzne (Pobojewska, 2019, s. 57–61)<sup>6</sup>. O ile nie ma jednego bez drugiego, wszak już samo filozofowanie jest uchwytnie jedynie w formie konceptualnej, o tyle daje się wyodrębnić logiczny i chronologiczny prymat aktywności, postawy filozofowania przed wszelkim rezultatem filozoficznym oraz wskazać jednak rudymenarną zależność drugiego od pierwszego (Jan Paweł II, 1998, nr 4), niezależnie od zajmowanego stanowiska w sporze o (nie-)skończoność filozofowania (Albert, 1991; Pawłowski, 1995). Pobojewska zdaje sobie sprawę, że nieunikniona jest mimo wszystko próba jakiejś demarkacji filozofii od nie filozofii czy też filozofowania od nie filozofowania, stąd wskazuje niezbędne jej zdaniem cechy filozofowania. Idzie zatem o: rozumowanie, z wiodącą rolą pytań problemowych, myślenie racjonalne, czy też doprecyzowując antyirracjonalne – co stanowi o pokrewieństwie z metodą naukową, a różnicuje względem religii<sup>7</sup>, zaś *differentia specifica* wzglę-

<sup>6</sup> Oczywiście jedno jak i drugie podejście skutkuje odmiennymi koncepcjami edukacyjnymi, o tyle, o ile edukacja zawsze bazuje na jakichś założeniach filozoficznych, a z pewnością odmiennymi koncepcjami edukacji filozoficznej: pierwsze wyakcentowuje formującą funkcję filozofii, skupiając się w pierwszym rzędzie na kształtowaniu kompetencji filozoficznych, drugie zaś zasadza się dominacji funkcji informacyjnej, a więc przekazanie wiedzy (Pobojewska, 2019, s. 60–61; Mizińska, 2001).

<sup>7</sup> Wydaje się, że kryterium to wymagałoby głębszego namysłu i albo większego zniuansowania w imię zachowania wyraźnej demarkacji, bądź też przyjęcia jednak otwartości na szerszą koncepcję racjonalności (Stachewicz 2009), choćby w kierunku metaracjonalności (Stróżewski 1983), wszak bez tego niektóre klasyczne filozoficzne musiałyby zostać pozbawione swego filozoficznego statusu. Być może warto by przemyśleć to kryterium w kluczu Reichenbachow-

dem podejścia naukowego stanowią: samozwrotność, wyrażająca się w krytycyzmie metodologicznym oraz krytyczność po Kantowsku rozumiana jako transcendentna, a więc tycząca się fundamentalnych uwarunkowań ludzkiego poznawania jako takiego, różnozałożeniowość (mimo dążenia do wiedzy bezzałożeniowej jako ideału, świadomość niemożliwości perspektywy i myślenia bezzałożeniowego, co przejawia się w eksponowaniu pytań otwartych), holistyczna optyka oglądu, a więc nastawienie poznawczo-egzystencjalne na całość tego co dane, teoretyczność, w sensie kontemplatywno-mądrościowego nastawienia, wolnego, czy też wyzwalającego od utylitarnych korzyści, które mogą owszem stanowić skutek uboczny filozofowania, ale nigdy główny cel<sup>8</sup>, wreszcie historyczność (w filozofii nie obowiązują naukowe kryteria postępu) oraz dialogiczność (oscylowanie między sporem a dialogiem) (Pobojewska, 2019, s. 61–80). Podjęcie tak rozumianego filozofowania wymaga jednak posiadania uprzednio 4 kompetencji: z(a)dziwienia się światem, skutkującego załamaniem się dotychczasowego poczucia oczywistości, bycia świadomym własnej niewiedzy i zdolnym do podważenia dogmatycznej pewności siebie, umiejętności zapytywania, czy też myślenia pytajnego oraz przejawiania postawy dialogicznej (Pobojewska, 2019, s. 80–83). Postulowany zakres tychże kompetencji w punkcie wyjścia filozofowania a kwestia ich „generowania” oraz pogłębiania w trakcie aktywności filozoficznej stanowią istotne zagadnienie problemowe, ocierające się o wątpliwości związane z pytaniem o elitarny czy egalitarny charakter filozofii.

## Dialog intelektualny jako narzędzie

Jako najbardziej adekwatne dla edukacji w duchu filozofowania narzędzie Pobojewska wskazuje dialog, dookreślając zarazem, o jaki jego rodzaj chodzi.

---

skiego rozróżnienia na kontekst odkrycia i kontekst uzasadnienia, zwłaszcza co do aporii przyjmowania założeń wyjściowych, pamiętając jednocześnie o Popperowskiej uwadze, zgodnie z którą postawa racjonalna jest wyborem moralnym suponującym jedność rozumu ludzkiego. W tym kontekście jako co najmniej problematyczna, czy domagająca się rozszerzenia i uzupełnienia wydaje się wskazówka dotycząca tego, iż „filozofując z grupą na jakikolwiek temat, należy pilnować, aby r o z m a w i a j ą c y o d w o ł y w a l i s i ę w y ł ą c z n i e d o z j a w i s k u s y t u o w a n y c h w o b r ę b i e r e a l n e g o ś w i a t a, p o z n a w a n y c h n a d r o d z e r o z u m o w e j l u b e m p i r y c z n e j, a r e z y g n o w a l i z p o w o ł y w a n i a s i ę n a n a d p r z y r o d z o n e s i ł y i d r o g i p o z n a w a n i a”. Równie problematycznie ukazuje się tym samym anonsowany w ten sposób „sens i skuteczność swoistego dla europejskiego kręgu kulturowego racjonalnego umysłu nad rzeczywistością (Pobojewska, 2019, s. 212). W naszym przekonaniu takie spojrzenie jest uwarunkowane nie do końca wyartykułowaną koncepcją rozumu i racjonalności, mającą uchodzić za probierz cywilizacji europejskiej.

<sup>8</sup> „Odmiennosc dwóch ujęć filozofii: jako procesu i wiedzy, nie zaprzecza zatem teoretycznemu charakterowi rozwiązań problemów filozoficznych. Obie wersje są pod tym względem zgodne. Różnica między nimi polega natomiast na odmiennym położeniu akcentów”: na rozwój jednostki i drugoplanowo na wiedzę – wersja starożytna, bądź też wyłącznie na wiedzę – wersja nowożytna (Pobojewska, 2019, s. 75–76).

Dokonując wyróżnienia trzech form dialogu: sokratejskiego, egzystencjalnego i intelektualnego, za najważniejszy dla edukacji do samodzielności poprzez filozofowania uznaje ten ostatni, zarówno pod względem celu – którym jest wspólne poszukiwanie prawdy, przyjmowanego punktu wyjścia – uznania różnorodności i równoprawności wielu poglądów, przebiegu – oparte na autentyczności swoich przekonań mówienie i słuchanie, jak i zakładanego efektu – otwartość na dalsze pytania i nowe możliwości ujęcia zagadnienia<sup>9</sup>. Zdecydowanie od tak rozumianego dialogu zostaje odróżniona dyskusja, czy też spór bądź negocjacje, o które w filozofowaniu nie chodzi (Pobojewska, 2019, s. 101). Warto przypomnieć, że postawa dialogiczna ma swój fundament w specyficznej formie monologu, a więc wewnętrznej refleksji, rozważaniu, skupieniu, który ostatecznie zdaje się być dialogiem z samym sobą jako (możliwym) innym (Ricouer, 2003).

## Warsztaty i ich założenia

Sposobem i niejako miejscem realizacji prezentowanej wizji edukacji w formie opartego na dialogu filozofowania są warsztaty z dociekań filozoficznych<sup>10</sup> jako systematyczna metoda edukacyjna, przeznaczona dla każdego i znakomicie wpisująca się w popularne współcześnie idee *longlife learningu*. Z pewnością warto zapoznać się z metodyką i strukturą warsztatów (rozdział 6 i 7 książki Pobojewskiej są temu w całości poświęcone), zawierającą wskazówki co do sposobu organizacji i przebiegu tychże zajęć, ale dla naszego tematu znacznie istotniejsze jest poświęceniu uwagi ich założeniom oraz niektórym wątpliwościom z nimi związanymi.

U podstaw mamy do czynienia z przyjętą wizją antropologiczną, zgodnie z którą „człowiek ma potencjalnie refleksyjną naturę”, „dysponuje również kapitałem wolności i towarzyszącej jej odpowiedzialności” (Pobojewska, 2019, s. 127). Dotyczy to także dziecka, z uwzględnieniem oczywiście etapu jego rozwoju. Kluczowa wszakże zdaje się być szeroko rozumiana potencjalność bytu ludzkiego. Założenia metafizyczne i ontologiczne – w tym przypadku dookreślane przez ontologię kultury popularnej, zostały już przez nas przedstawione. Gdy idzie o przesłanki epistemologiczne należy podkreślić szczególnie dwie: in-

<sup>9</sup> Nieco upraszczając, za obciążenie dialogu sokratejskiego zostaje uznana nierówność partnerów dialogu, ze względu na opartą na autorytecie wyższość nauczyciela nad uczniem, z kolei dialog egzystencjalny prowadzi do wyekspozowania indywidualności i nieprzekazywalności doświadczeń jego uczestników, a tym samym poniekąd ich samych.

<sup>10</sup> Koncepcja warsztatów z dociekań filozoficznych, jak przyznaje sama Pobojewska, bazuje na fundamentach Lipmanowskiego „filozofowania z dziećmi”, które nieznacznie modyfikuje choćby poprzez rozszerzenie w kierunku formuły nadającej się do każdego rodzaju edukacji i skierowanej i dostosowanej co do formy do każdego, a każdorazowo przystosowanej pod względem treściowym do możliwości uczestników.



tersubiektywny charakter zdobywanej wiedzy- której obiektywność należy w pierwszej mierze rozumieć w odniesieniu do danej społeczności w jej historyczno-kulturowym kontekście oraz koncepcję myślenia/poznania, ściśle związanego z działaniem, tj. z wolą i emocjami, co konotuje nawiązania do myśli Deweya. Do tego dochodzą założenia psychologiczne, w znacznej mierze skoncentrowane wokół potencjału aktywności uczącego się i jego stymulowaniu oraz metodologiczne, skoncentrowane wokół idei wzajemnego wzmacniania się myślenia refleksyjnego oraz intelektualnego dialogu, tak iż grupa warsztatowa staje się grupą dociekającą w oparciu o potencjał grupy.

## Zarzuty i próba ich osadzenia

Pobojewska wskazuje na dwa zakresy podstawowych zarzutów kierowanych pod adresem jej (a także Lipmanowskiej) propozycji edukacyjnej: etyczny, który jak twierdzi lokuje się na linii starożytnego sporu dogmatyków z sokratykami (Pobojewska, 2019, s. 143–144) oraz epistemologiczno-wychowawczy, w uproszczeniu sprowadzający się do oskarżenia o promowanie relatywizmu. Spróbujmy uchwycić ich specyfikę, wszak rysują się tu istotne aspekty tytułowej problematyki.

Pierwszy zarzut dotyczy tego, iż w ramach warsztatów z dociekań filozoficznych *de facto* kształtuje się jego uczestników w nurcie relatywizmu etycznego, a dokładniej sytuacjonizmu. Pobojewska zwraca uwagę, że pod pewnym względem jest to prawda – idzie wszak o sytuacjonizm moralny, a nie utylitarny oparty na normach obowiązujących w danym kontekście kulturowym. Bynajmniej nie chodzi jednak o edukację w duchu etycznego *anything goes*, ale budowanie świadomości i poczucia odpowiedzialności moralnej opartej na samoświadomości i autonomii jednostki, jako że sytuacja moralna wymaga znacznie więcej niż jedynie proste zastosowanie choćby najbardziej podstawowych norm. Czy tym samym zostaje zakwestionowany wszelki metafizyczny obiektywizm i transkulturowy normatywizm etyczny? Wydaje się, że owszem, co najmniej sproblematyzowany, o tyle, że każdorazowe jego przyjęcie przez podmiot domaga się usytuowania, czy też zrelatywizowania w konkretnej sytuacji moralnej w postaci działania czy choćby tylko rozstrzygnięcia eksperymentu myślowego.

Drugi zarzut jest zasadniczo związany z obowiązującą podczas warsztatów dyrektywą metodologiczną, polegającą na wycofaniu się prowadzącego z merytorycznej warstwy dialogu. Może to zdaniem krytyków prowadzić do: wprowadzania uczestników w stan chaosu światopoglądowego, skłaniania do amoralizmu, ukrytej formy indoktrynacji oraz podważania autorytetów. Pobojewska, mierząc się z tymi obiekcjami, wskazuje, iż z jednej strony należy się pogodzić z nieuniknieniem dramatycznym charakterem edukacji jako takiej, a z drugiej mimo wszystko istniejącym minimum indoktrynacyjno-aksjomatycznym w po-

staci normy negatywnej, dopuszczającej jedynie co ugruntowane w tradycji lub w nauce oraz zgodne z prawami człowieka. Zewnętrzny co do merytorycznej zawartości udział prowadzącego w warsztatach osadzony jest w koncepcji niezewnętrznego dyrektywnego oddziaływania edukacyjnego, ale stymulowaniu wewnętrznego potencjału jego uczestników, co ostatecznie zdaje się być ugruntowane w przyjęciu równego ukierunkowania potencjału każdego z uczestników na prawdę, będącą dla każdego z osobna jak i dla wszystkich razem wiodącym autorytetem.

Postawmy kwestię, czy osłabienie zarzutów, które jedynie zasygnalizowaliśmy, a także szeroka próba ich odparcia przez Pobjewską unieważnia ich zasadność? Wszak wydaje się, że celują one, na ile świadomie, to inna kwestia, w samo sedno podejmowanego przez nas problemu: o ile odnośna propozycja edukacyjna z pewnością stanowi kapitalną diagnozę i w jakiejś formie adekwatne do niej remedium współczesnej, popkulturowej sytuacji edukacyjnej, o tyle należy zapytać, na ile jest ona jednocześnie co do swych założeń tkwiących korzeniami w dawnych koncepcjach filozoficzno-edukacyjnych, współtwórcą, a co do współczesnych jej kontekstów, zarazem wytworem tejże sytuacji, a tym samym poniekąd sędzią we własnej sprawie i baronem Münchhausenem, za włosy próbującym wyciągnąć się z bagna?

## **A jednak musimy (na nowo) nauczyć się sensownie myśleć i to już popkulturowo się dzieje**

„Najbardziej poważne w naszym niepewnym czasie jest to, że jeszcze nie myślimy” (Heidegger, 2002, s. 12–13) albo, nieco modyfikując wypowiedź Heideggera, należałoby skonstatować, że już nie myślimy, czy też pozornie tylko myślimy! A pozorem myślenia, co ciekawe, może być także nie co innego, jak filozofia: „Okazując zainteresowanie filozofią, nie dowodzi się jeszcze gotowości do myślenia. [...] Nawet fakt, że przez całe lata zajmujemy się rozprawami i pimsami wielkich myślicieli, nie gwarantuje nam, że myślimy ani nawet że gotowi jesteśmy myśleć. Przeciwnie: zajmowanie się filozofią może nas nawet najuporczywiej łudzić pozorami, że myślimy, bo przecież nieustannie «filozofujemy», (Heidegger, 2002, s. 13). Czy idzie tu o filozofię w ogóle, czy też jakiś konkretny rodzaj filozofowania? Czy można znaleźć jakiś wspólny mianownik obecnej sytuacji popkulturowej, edukacyjnej, filozoficznej? Wydaje się że tak, a jest nim kondycja ludzka, wyrażająca się także, choć nie tylko, popkulturowo, edukacyjnie i filozoficznie w postaci kryzysu sensu: „Można zauważyć, że jednym z najbardziej znamienych aspektów naszej obecnej kondycji jest «kryzys sensu». Powstało tak wiele perspektyw poznawczych, często o charakterze naukowym, z których można patrzeć na życie i świat, że mamy w rzeczywistości do czynienia z coraz powszechniejszym zjawiskiem fragmentaryzacji wiedzy. Wła-

śnie to sprawia, że tak trudne, a często daremne jest poszukiwanie sensu. Co więcej – i jest to zjawisko jeszcze bardziej dramatyczne – w tym gąszczu informacji i faktów, wśród których żyjemy i które zdają się stanowić samą treść życia, wielu zastanawia się, czy ma jeszcze sens samo pytanie o sens. Wielość teorii, które prześcigają się w próbach rozwiązania tego problemu, a także różne wizje i interpretacje świata i ludzkiego życia pogłębiają tylko tę zasadniczą wątpliwość, która łatwo może stać się źródłem sceptycyzmu i obojętności albo też różnych form nihilizmu. W konsekwencji duch ludzki zostaje często opanowany przez jakąś bliżej nie określoną formę myślenia, wiodącą go do jeszcze większego zamknięcia się w sobie, w granicach własnej immanencji, bez żadnego odniesienia do transcendencji. Filozofia, która nie stawiałaby pytania o sens istnienia, byłaby narażona na poważne niebezpieczeństwo, jakim jest sprowadzenie rozumu do funkcji czysto instrumentalnych oraz utrata wszelkiego autentycznego zamiłowania do poszukiwania prawdy” (Jan Paweł II, 1998, nr 81). Ale filozofia już od dawna coraz rzadziej stawia pytanie o sens istnienia, „zawodowi” filozofowie coraz rzadziej to czynią. Tak, trzeba to ze smutkiem stwierdzić, „zawodowa” filozofia dawno przestała być umiłowaniem mądrości i poszukiwaniem prawdy. Mało tego, zamknęła się w akademickich i instytucjonalnych wieżach z kości słoniowej, podczas gdy prawdziwe życie toczy się nadal na rynku, tylko że dziś ma on charakter popkulturowy<sup>11</sup>. Jeśli współczesna, osadzona w sposób nieunikniony w popkulturze edukacja miałaby okazać się filozoficznie – i w tym znaczeniu sensownie płodna, konieczne jest nawrócenie filozofów na filozofię, niezbędny jest powrót do źródłowego filozofowania. Być może tymi, którzy powinni stać się jednymi z pierwszych adresatów warsztatów z docieką filozoficznych są sami filozofowie?

„Współczesny świat potrzebuje bardziej świadków aniżeli nauczycieli. A jeżeli słucha nauczycieli to dlatego, że są świadkami” (Paweł VI) – propozycja Aldony Pobjewskiej poza wszystkim innym, jest świadectwem filozofującego filozofa (*sic!*), świadectwem edukacyjnym i autoedukacyjnym (Szary, 2015), wartym najgłębszego namysłu i filozofowania – w myśl samozwrotności filozofowania – nad edukacją rozumianą jako wydobywanie pełni potencjału człowieczeństwa (Pobjewska, 2019, s. 262). Jest zaproszeniem do współ-filozofowania, wymagającym jedynie dobrowolnego „zalogowania się” doń, skierowanym do każdego, a więc do ciebie i do mnie, popkulturowy człowieku XXI wieku. Filozofowania, które w wielu miejscach oddolnie, właśnie popkulturowo ma miejsce, póki co przy nikłym udziale zawodowców od edukacji i filozofii, często bardziej skupionych na bezskutecznych próbach reanimowania trupa w szafie w postaci chęci utrzymania nieistniejącego już właściwie *status quo*. I bynajmniej nie chodzi tu o tworzenie jakiegoś sztucznego podziału na popkulturowego i niepopkulturowego filozofa czy edukatora, ale dostrzeżenie tego, że droga do mądrości biegnie przez wydobywanie ze skarbcza rzeczy starych i nowych (por. Mt 13, 51),

<sup>11</sup> Świetnie to napięcie ukazuje książka P. Sosnowskiej *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* (Sosnowska, 2015).

a w gruncie rzeczy o odkrycie na powrót doświadczenia integralnie rozumianego współ-człowieczeństwa jako toposu wydarzania się tego, co filozoficzne i edukacyjne, wszak „jeśli filozof [edukator – M.P.] nie jest człowiekiem, jest wszystkim, tylko nie filozofem [edukatorem – M.P.]; jest, przede wszystkim, pedantem, czyli imitacją człowieka” (Unamuno, 1984, s. 20). Owszem, „*primum vivere, deinde philosophari*”, głosi stare łacińskie powiedzenie, a jako że filozof jest najpierw człowiekiem, a potem dopiero filozofem, musi żyć, aby móc filozofować, lecz faktycznie filozofuje po to, aby żyć” (Unamuno, 1984, s. 36) – jeśli pod filozofa i filozofię podstawić edukatora i edukację zachowuje to całą swoją moc, a być może jeszcze ją potęguje, o tyle, o ile integralnie rozumiana edukacja oznacza realizację potencjału współ-człowieczeństwa obecnego w równej mierze w każdym człowieku jako transcendentnej, bezwarunkowej (poza faktem bycia człowiekiem!) bazy i warunku nabywania wielorako uwarunkowanych kompetencji.

Przykładem tego, o czym mowa jest Pobojevska, jej myślenie i działanie<sup>12</sup>. Nie, to nie laudacja, to docenienie człowieka, który sobą potwierdza to, co głosi, który sobą myśli i sobą edukuje. Czy właściwie, prawdziwie, dobrze? Podejmij wyzwanie współ-filozofowania i się przekonaj.

To co, jeszcze tylko log in i... wchodzisz w to? Bo filozofująca współ-edukacja w popkulturze już się dzieje! I chodzi w niej o pełnię naszego, mojego i twojego współ-człowieczeństwa!

## Bibliografia

- Albert, K. (1991). *O Platónskim pojęciu filozofii* (tłum. J. Domański). Warszawa: IFIS PAN.
- Heidegger, M. (2002). *Co zwie się myśleniem?* (tłum. J. Mizera). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jan Paweł II. (1980). *Przyszłość człowieka zależy od kultury. Przemówienie wygłoszone 2 czerwca 1980 roku w UNESCO*, [http://wiesz.pl/laboratorium/teksty.php?przyszlosc\\_czlowieka\\_zalezy\\_od\\_kultury\\_przemowieni&p=3](http://wiesz.pl/laboratorium/teksty.php?przyszlosc_czlowieka_zalezy_od_kultury_przemowieni&p=3) [dostęp: 21.10.2020].
- Jan Paweł II. (1998). Encyklika *Fides et ratio*, [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/encykliki/fides\\_ratio\\_0.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/fides_ratio_0.html) [dostęp: 21.10.2020].
- Kołakowski, L. (1990). *Horror Metaphysicus*, Warszawa: Res Publica.
- Kożuchowski, J. (2009). Kontrowersyjna natura filozofii. Wizja Roberta Spaemann, *Studia Elbląskie*, 10, 369–383.
- Mizińska, J. (2001). Filozofowanie: pasja czy misja?. W: D. Probuca, A. Olech, M. Woźniczka (red.), *Pasja czy misja?: o uczeniu filozofii* (s. 11–16). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.

<sup>12</sup> Choćby ta związana ze Stowarzyszeniem Edukacji Filozoficznej „Phronesis” <http://phronesis.org.pl/>

- Murzyn, B. (2010). *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pawłowski, K. (1995). Filozofia jako ćwiczenie się w mądrości, *Folia Philosophica*, 13, 123–138.
- Płóciennik, M. (2020). *O współczesnej (bez-)użyteczności mnicha i filozofa*, <https://filozofuj.eu/michal-plociennik-o-wspolczesnej-bez-uzytecznoscimnicha-i-filozofa/> [dostęp: 25.10.2020].
- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ricouer, P. (2003). *O sobie samym jako innym* (tłum. M. Adaszewski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sosnowska, P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
- Spaemann, R. (1997). Kontrowersyjna natura filozofii (tłum. J. Merecki). *Ethos*, 1 (37)–4, 36–50.
- Stachewicz, K. (2009). Kilka uwag o racjonalności. Wprowadzenie. *Filozofia Chrześcijańska. Osoba i racjonalność*, 6, 9–15.
- Stróżewski, W. (1983). Racjonalizm i metaracjonalizm. *Studia Filozoficzne*, 5–6, 39–56.
- Szary, S. (2015). „Myślenie pozwala być”. Filozofia jako autopedagogika”. *Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie, Seria Pedagogiczna*, 7, 14, 25–39.
- Unamuno de, M. (1984). *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów* (tłum. H. Woźniakowski, Kraków – Wrocław: Wydawnictwo Literackie. hasło: Kultura popularna, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura\\_popularna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kultura_popularna) [dostęp: 25.10.2020].

## **Philosophy-ing as a remedy to pop-cultural education crisis? Thoughts over Aldona Pobojewska’s suggestion of educating for self-dependence in the form of philosophy study workshops**

### **Summary**

Pop culture, as an, at least aporetic phenomenon, in its modern, not earlier known, unheard-of display shows itself as a huge crisis and, at the same time challenge for traditionally-understood education, strongly existing in educational institutions and systems, which seems inadequate in the presence of modern requirements. The remedy for this problem Aldona Pobojewska sees in the humanities, more precisely – in philosophy. What really matters is philosophy-ing understood as a peculiar paradigm – educationally common, the standard model of which are workshops on philosophical thoughts. This text is a kind of critical attempt to investigate this suggestion in terms of modern, pop-cultural situation of education, for which is the suggestion both a diagnosis and a remedy.

**Keywords:** popular culture, education, Aldona Pobojewska, philosophy-ing, workshops on philosophical thoughts.





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.08>

Agnieszka NYMS-GÓRNA

<https://orcid.org/0000-0001-5538-1953>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

**Kontakt:** [agnieszka.nyms@amu.edu.pl](mailto:agnieszka.nyms@amu.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Nymś-Górna, A. (2020). Kultura popularna w edukacji i socjalizacji – możliwości i zagrożenia. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 119–126.

---

## Kultura popularna w edukacji i socjalizacji – możliwości i zagrożenia

### Streszczenie

Artykuł ma charakter przeglądowy. Celem niniejszego tekstu jest przegląd koncepcji dotyczących wpływu kultury popularnej na dzieci i młodzież. Duże możliwości kultury popularnej powodują, że wpływ ten nie jest jednoznaczny i przewidywalny. Koncepcje ukazują zatem jedynie pewne tendencje. Dzieci i młodzież z całą pewnością są szczególnymi odbiorcami treści kultury popularnej. Dynamika ich rozwoju ma wpływ na sposób odbierania treści. Z drugiej jednak strony mogą być nie tylko biernymi odbiorcami, ale także odbiorcami aktywnymi, którzy przetwarzając docierające treści, mogą z nich czerpać dodatkowe korzyści. Z tego względu kultura popularna staje się przestrzenią edukacyjną z dużym potencjałem, którym trzeba jednak umiejętnie dysponować, aby osiągnąć zamierzone efekty pracy.

**Słowa kluczowe:** dzieci, młodzież, kultura popularna, edukacja, Internet.

Oddziaływania socjalizacyjne i edukacyjne mają charakter całościowy i wieloperspektywiczny. Podobnie jest z kulturą. Kultura popularna wywodzi się z życia codziennego i istnieje w jego ramach. Dokumentuje społeczne doświadczenia ludzi za pomocą tekstów i obrazów (na przykład filmów, piosenek, gier, programów telewizyjnych, czasopism, artefaktów medialnych), które są konsumowane, produkowane i rozpowszechniane w ramach udziału w kulturze popularnej. Obejmuje również dynamiczne kultury społeczności, takie jak festiwale,

święta, koncerty, portale społecznościowe i wydarzenia sportowe. Reprezentuje zatem dyskursy życia codziennego lub sposób bycia wśród grup ludzi. Przyjmując krytyczne stanowisko, kultura popularna jest również postrzegana jako miejsce oporu wobec dominującego dyskursu (Buelow, 2017, s. 1–4).

Zaangażowanie w kulturę popularną zajmuje obecnie codzienne życie dziecka i nastolatka, także w procesie edukacyjnym (szczególnie w obliczu nauczania zdalnego) (Chan, 2016, 1919). Ponadto, epoka konsumpcji również wiąże się ze zmianą w postrzeganiu edukacji, pomimo tego, że instytucje oświatowe starają się odpowiadać na potrzeby uczniów (Dune, Bidewell, Firdaus, Kirwan, 2016, s. 1).

Ważnym elementem kultury popularnej jest Internet, a w obecnej sytuacji związanej z zagrożeniem sanitarno-epidemiologicznym, spowodowanym wirusem SARS-CoV-2, który wywołuje chorobę COVID-19, okazuje się on wręcz kluczowy dla utrzymania relacji, możliwości nauki, pracy czy samorozwoju. W wielu miejscach jedynym sposobem prowadzenia zajęć szkolnych jest nauka zdalna. W tym kontekście poszukiwanie internetowych, innowacyjnych sposobów możliwości prowadzenia zajęć i angażowania uczniów staje się kolejnym polem połączenia kultury popularnej z edukacją szkolną.

W związku z postępującą zmianą społeczną oraz imponującym rozwojem nowych technologii, coraz większą uwagę zaczęto poświęcać kulturze popularnej. Rozwój samej kultury popularnej wiąże się z licznymi polemikami wśród naukowców wokół jej pozycji oraz interpretacji (Strinati, 1998, s. 16). Marek Krajewski stwierdza, że owa kultura jest przez wybranych badaczy uznawana za niższą nie z tego względu, że takie posiada własności, a dlatego, że społeczeństwo samo nadało jej taki status. Podkreśla on jednocześnie, że kultura popularna jest obecnie na tyle powszechna, że korzystają z niej wszyscy, również elity, do których pierwotnie nie była adresowana. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest między innymi wszędobylstwo mediów (Krajewski, 2003, s. 20–21). Inni badacze identyfikują kulturę popularną z kulturą amerykańską, a także z postępującym procesem amerykanizacji (Krajewski, 2003, s. 24), w którym zauważyć można wpływ kultury Stanów Zjednoczonych na wszelkie aspekty życia społecznego, co z kolei związane jest z makdonaldyzacją, czyli procesem propagowania sposobu działania barów szybkiej obsługi we wszystkich obszarach życia (Ritzer, 1997, s. 16–17). Kolejna koncepcja definiowania pojęcia kultury popularnej odnosi się do przemysłowego sposobu produkowania jej wytworów, przez co staje się ona mało charakterystyczna i nieautentyczna, a to w następstwie wzmacnia postawy konsumpcyjne wśród jej odbiorców (Krajewski, 2003, s. 26). Akcentuje się wówczas fakt, iż konkretne wytwory, postacie, miejsca i eksponaty są popularne, ponieważ dostarczają one różnorodnych przyjemności zróżnicowanej publiczności na zasadzie, że rzeczywiście każdy może znaleźć w niej coś, co zapewni mu poczucie satysfakcji i wewnętrznego spełnienia (Krajewski, 2003, s. 35), co ułatwi z kolei zaspokojenie potrzeby samorealizacji. Podsumowując, należy podkreślić,



iż to właśnie kultura formuje tożsamość człowieka (Melosik, 2013, s. 59), ma ona niebagatelny wpływ na jego osobowość, a także na system aksjonormatywny, którym kierować się będzie w codziennym życiu oraz przy podejmowaniu kluczowych decyzji. Ponadto fakt, iż dzieci już w szkole podstawowej dysponują pewną wiedzą dzięki samokształceniu oraz aktywnemu uczestnictwu w kulturze nie jest jednoznaczny z tym, że szkoła stopniowo traci swą edukacyjną rolę. Jest ona bowiem miejscem konfrontacji wcześniej poznanych znaczeń ze względu na wielokulturowość współczesnego społeczeństwa oraz zróżnicowanych stylów życia (Melosik, Szkudlarek, 2019, s. 116).

Kwestią wartą poruszenia jest wpływ kultury popularnej na kreowanie rzeczywistości społecznej. Powszechnie wiadomo, że kultura popularna i społeczeństwo pozostają we wzajemnej zależności, co oznacza, iż obustronnie oddziałują na siebie. Wiadomo również, że kultura popularna może dostarczać poczucia wolności, aktywizować w kierunku zmiany, ale może również zniewalać, poróżniać oraz wzmacniać postawę bierności czy marazmu społecznego. Wpływ ten w bardzo dużej mierze zależy od samych odbiorców. Za pośrednictwem kultury popularnej można zatem stworzyć pewną wspólną percepcję rzeczywistości, wokół której może zaistnieć zintegrowane życie społeczne. Ustalone zostają normy postępowania, wartości, schematy, wzorce. Dostarczone zostają również schematy wiedzy, które wytyczają jednoznaczne rozumienie świata, zarówno świata współczesnego, jak i w przeszłości oraz przyszłości. Pojawia się swego rodzaju myślenie prognostyczne. Można więc stwierdzić, że kultura popularna jest częścią każdej sfery życia, a nawet że człowiek jest w pewnym sensie od niej zależny (Goban-Klas, 2006, s. 114). Ponadto za pośrednictwem kultury popularnej rozpropagowane są pewne koncepcje ideologiczne, co skutkować może zbiorowymi działaniami, których celem będzie zmiana obecnej sytuacji (na przykład gospodarczej, społecznej, politycznej). Ludzie integrują się w imię wspólnych interesów, stając się jednocześnie pełnymi inwencji uczestnikami zmian społecznych (Lievrouw, 2012, s. 189–190). W ten sposób młody człowiek poznaje rzeczywistość społeczno-kulturową oraz uczestniczy w niej za pośrednictwem kultury popularnej (Kozłowska, 2006, s. 123). Jeszcze innym sposobem wpływu tego rodzaju kultury na współczesne realia jest zrutynizowanie życia społecznego (na przykład te same godziny nadawania poszczególnych programów, powtarzająca się problematyka, wciąż te same osoby wśród redaktorów i prezenterów), co związane jest z podejmowaniem coraz większej liczby czynności bez większego zastanowienia, wręcz automatycznie, odruchowo, bez zaangażowania emocjonalnego. Dochodzi wręcz do sytuacji, kiedy to porządek dnia codziennego jest podporządkowany wykonywaniu różnorodnych rytuałów (na przykład co tydzień, w ten sam dzień, o tej samej porze oglądamy kolejny odcinek ulubionego serialu) (Kozłowska, 2006, s. 133–134).

Kolejnym aspektem, na który należy zwrócić uwagę jest manipulacja. Ludzie, zwłaszcza dzieci i młodzież, są najczęściej nieodporni na tego typu zabiegi

stylistyczno-językowo-psychologiczne. Manipulacja to zamierzone oddziaływanie na jedną osobę lub grono osób w taki sposób, by postąpiły one zgodnie z intencją manipulatora (Zakrzewski, 2012, s. 360). Do tego celu wykorzystuje się informacje służące prawdzie, półprawdzie oraz specjalnie dopasowane w taki sposób, aby trafić do potencjalnego odbiorcy i w ten sposób uzyskać założony cel (Siemieniecki, 2007, s. 14). W manipulacji często pojawiają się odwołania do emocji oraz do nieracjonalnych działań, co sprawia, że komunikat jest bardziej fascynujący, a tym samym zwiększa się jego efektywność (Bralczyk, 2004, s. 24). Widoczne jest to na przykład w reklamie, gdy producenci powołują się na ogólną ludzką wrażliwość związaną z pewnymi zagadnieniami (na przykład wykorzystanie małych dzieci, odwołanie do poczucia estetyki), cenione w społeczeństwie autorytety, badania, a także liczne terminy naukowe (których przeciętny widz może nie rozumie, ale wzmacniają wrażenie prawdziwości przekazu) (Bralczyk, 2004, s. 28). Ponadto wykorzystywanie zwrotów skierowanych do odbiorców, pochwał, nawiązywanie do kwestii, które można bezpośrednio zaobserwować i poznać, poczucie humoru, czy opieranie się na metaforach również może przybierać charakter manipulacyjny, jeśli jest stosowane w nieadekwatny sposób i w nieodpowiedniej ilości (nie wolno bowiem mylić manipulacji odbiorcą z przekonywaniem perswazyjnym) (Bralczyk, 2004, s. 38–39). Bardzo ważne jest więc racjonalne spojrzenie odbiorcy na przekazywane treści.

Dzieci i młodzież stanowią specyficzną grupę odbiorców kultury popularnej. Głównie ze względu na dynamiczny rozwój biologiczny, psychiczny, społeczny i moralno-etyczno-duchowy, a także zróżnicowane nieustabilizowane tendencje światopoglądowe, są oni szczególnie podatni na przekaz kulturowy.

Dzieci mają łatwy dostęp do kultury popularnej. Co więcej – chętnie z niej korzystają. Szczególną ilustracją do tej tezy będzie jej wpływ w kontekście formowania osobowości. Dziecko, modelując wyobrażenie „ja” idealnego, zwraca szczególną uwagę na przekaz medialny (obok informacji otrzymywanych od rodziców, rodzeństwa oraz grupy rówieśniczej). W ten sposób uczy się oczekiwań społecznych. Ponadto dzieci niejednokrotnie same chcą upodobnić się do popularnej postaci znanej z kultury popularnej, a także potrafią głęboko wewnętrznie przeżywać losy ulubionego bohatera lub celebryty. W swojej świadomości tworzą także błędny obraz gwiazd kultury popularnej, przypisując im cechy, których w rzeczywistości nie posiadają (Trempała, 2011, s. 252). W procesie korygowania owych błędnych wyobrażeń bardzo ważna jest rola najbliższego otoczenia dziecka, a przede wszystkim rodziców oraz nauczycieli.

Dorastanie charakteryzuje się rewolucyjnymi zmianami w organizmie człowieka. Kultura popularna odgrywa wówczas wyjątkowo istotną rolę, zwłaszcza w kontekście relacji społecznych, systemu aksjonormatywnego oraz autorytetów (Hurlock, 1985, s. 475–476). Rodzice, wychowawcy, grupa rówieśnicza oraz kultura popularna mają wówczas największy wpływ na kształtowanie ideałów personalnych, wrażliwości oraz wyobraźni (głównie poprzez swoją znaczną popu-

larność oraz połączenie elementów perswazji i manipulacji przekazu) (Ostaszewska, 2013, s. 2). Niemniej jednak obecnie należy coraz większą uwagę skupić na stosunkowo nowym środowisku wychowawczo-edukacyjnym, które tworzone jest przez różnorodne multimedia (Furmanek, 2006, s. 317). Za pośrednictwem kultury popularnej młodzież rozwija własną tożsamość, nabywa nowych kompetencji oraz kontaktuje się ze znajomymi. Wśród młodzieży z rozmaitych środowisk i w różnym wieku nastąpiło ujednoczenie sposobów spędzania czasu wolnego. Świat konsumpcji stał się stylem życia tej grupy wiekowej. Aktualnie socjalizacyjny akcent został przeniesiony z rodziny i szkoły na grupę rówieśniczą i media (Tomaszewska, 2012, s. 125–126, 129).

Nakładanie na dzieci i młodzież przez rodziców i wychowawców pewnych ograniczeń oraz kontroli treści kultury popularnej, można podzielić na dwie odrębne kategorie (Kossowski, 1999, s. 141):

1. Ze względu na samą treść przekazu medialnego (głównie dotyczy tematyki pornograficznej i przemocowej);
2. Ze względu na okoliczności zewnętrzne (na przykład późna godzina wieczorna, konieczność wykonania w pierwszej kolejności obowiązków szkolnych i domowych).

Dostęp do kultury popularnej jest także wykorzystywany jako kara lub nagroda, w zależności od zachowania dziecka czy nastolatka. W ten sposób rodzice, czy wychowawcy dodatkowo podkreślają wartość kultury popularnej, ponieważ, to właśnie ograniczenie przyjemności lub jej dostarczenie, będzie miało funkcję kładącą lub nagradzającą (Kossowski, 1999, s. 142).

Rodzice i nauczyciele mogą stawać się współuczestnikami doświadczenia kultury popularnej, poprzez (Słysz, 2008, s. 112–115):

1. Formowanie społecznie aprobowanych zachowań na drodze dyskusji i wskazywania społecznie aprobowanego sposobu postępowania;
2. Umacnianie więzi emocjonalnej dzięki wspólnej aktywności;
3. Zwrócenie szczególnej uwagi na zagadnienia, które mogą pozytywnie wpływać na rozwój dziecka lub nastolatka, a następnie w sposób umiejętny skupianie na nich koncentracji;
4. Wskazywanie alternatywnych sposobów spędzania wolnego czasu;
5. Lepsze poznanie swojego dziecka lub nastolatka, zwrócenie uwagi na kwestie, które je interesują oraz zauważenie w jaki sposób są one prezentowane w ramach kultury popularnej;
6. Zadbanie o bezpieczeństwo swojego potomka w trakcie jego kontaktu z kulturą popularną;
7. Pomoc swojemu dziecku lub nastolatkowi w rozpoznaniu granicy między racjonalnym korzystaniem z kultury popularnej a wkraczaniem w obszar przesady, nieumiarkowania, który może prowadzić nawet do uzależnienia.

Z całą pewnością w procesie edukacji człowiek staje się uczestnikiem kultury. Edukacja to nie tylko szkoła, ale wszelkie oddziaływania (również te niez-

planowane), które są skierowane na kształtowanie człowieka w każdym wieku (Gil, 2009, s. 191). Ważne zatem staje się rekonstruowanie i interpretowanie rzeczywistości. Kultura popularna sama w sobie jest przestrzenią edukacyjną (Jakubowski, 2014, s. 92).

W obliczu wpływu kultury popularnej na życie codzienne (zob.: Cramp, McDougall, 2019), ludzie nie są wyłącznie biernymi konsumentami kultury popularnej; tworzą także własne znaczenia, gdy akceptują dany przekaz, stawiają opór i kwestionują reprezentacje kulturowe (zob.: Jubas, Taber, Brown 2015). Tworzy się zatem swego rodzaju kontinuum, gdzie na jednym jego krańcu jest bierny odbiór kultury popularnej, a na drugim ten odbiór jest aktywny i od samej jednostki zależy jej podejście oraz ustosunkowanie się do konkretnego przekazu.

Wobec wielu wyzwań związanych z kulturą popularną Zbyszko Melosik konceptualizuje swoją propozycję pedagogiczną, która przedstawia się następująco (Melosik, 2013, s. 455–460):

1. Pedagogika rdzenia tożsamości (dostarczanie źródeł do kształtowania stosunkowo stabilnego „ja”);
2. Pedagogika maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowanie poczucia własnej wartości (szacunek, akceptacja młodego człowieka, nauka podejmowania samodzielnych decyzji);
3. Pedagogika krytycznego myślenia i dystansu (krytyczne myślenie przy zachowaniu dystansu wobec skrajnych, władczych konstrukcji życia społecznego);
4. Pedagogika trwałych relacji międzyludzkich (tworzenie długotrwałych, stabilnych związków oraz umiejętność ich pielęgnowania);
5. Pedagogika szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej (oba typy jako równe i komplementarne);
6. Pedagogika szacunku dla różnicy i odmienności (świadomość dotycząca różnorodności systemów aksjonormatywnych, stylów życia, kształtowania tożsamości, praktyk kulturowych);
7. Pedagogika walki z konkretną nieadekwatnością świata (wrażliwość na problemy społeczne);
8. Pedagogika niemediowanych i nieedytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów „twarzą w twarz” (racjonalne połączenie relacji wirtualnych oraz bezpośrednich);
9. Pedagogika szacunku dla (czytania i gromadzenia) książek oraz biblioteki (docenianie książki jako szczególnej przestrzeni zdobywania doświadczeń i refleksji);
10. Pedagogika koncentracji uwagi i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania (kształtowanie zdolności do zachowania uwagi w obliczu przebodźcowania rzeczywistości).

Przedstawiona koncepcja jest próbą odnalezienia możliwości wykorzystania kultury popularnej w codziennych oddziaływaniach socjalizacyjnych. Jest nie

tylko kompromisem pomiędzy kulturą popularną a kulturą uważaną powszechnie za „wysoką”, ale także współpracą obu tych przestrzeni, dzięki czemu jednostka może się rozwijać.

W obecnej rzeczywistości nie chodzi o dychotomizowanie kultury popularnej i kultury określanej jako „wysokiej” oraz ich wartościowanie, tylko o stworzenie wspólnej przestrzeni dla oddziaływań edukacyjnych i socjalizacyjnych. Kluczem jest docenianie obu sposobów możliwości działania. Kultura popularna może być zagrożeniem dla dzieci i młodzieży, ale może stanowić także przestrzeń rozwoju bez ograniczeń, w której każdy znajdzie coś, co będzie dla niego atrakcyjne i interesujące. Poszukiwanie tego typu aktywności jest zatem istotne nie tylko w skali mikrospołecznej, ale także mezo- i makrospołecznej.

## Bibliografia

- Bralczyk, J. (2004). *Język na sprzedaż*. Gdańsk: GWP.
- Buelow, S. (2017). Popular Culture and Academic Literacies Situated in a Pedagogical Third Space. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 56 (1), 1–24.
- Chan, H.W. (2016). Popular Culture, English Out-of-class Activities, and Learner Autonomy among Highly Proficient Secondary Students in Hong Kong. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), 1918–1923.
- Cramp, A., McDougall, J. (2019). *Using Popular Culture to Explore Key Debates*, Nowy Jork: Routledge.
- Dune, T., Bidewell, J., Firdaus, R., Kirwan, M. (2016). Communication Idol: Using popular culture to catalyse active learning by engaging students in the development of entertaining teaching and learning resources. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13 (5), 1–16.
- Furmanek, M. (2006). Edukacja medialna – edukacja dzieci i rodziców. W: S. Juszczyk, I. Polewczyk (red.), *Dziecko w świecie informacji i komunikacji* (s. 311–322). Toruń: Adam Marszałek.
- Gil, A. (2009). Wychowanie w kulturze pop – patrząca młodzież w trzech odsłonach. W: M. Kondracka, A. Łysak (red.), *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej* (s. 187–193). Uniwersytet Wrocławski: Wrocław.
- Goban-Klas, T. (2006). *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: PWN.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Jakubowski, W. (2014). Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją. *Studia Edukacyjne*, 30, s. 91–107.
- Jubas, K., Taber, N., Brown T. (red.). (2015). *Popular Culture as Pedagogy*. Rotterdam – Boston – Taipei: Springer.
- Kossowski, P. (1999). *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa: Żak.

- Kozłowska, A. (2006). *Odziaływanie mass mediów*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Krajewski, M. (2003). *Kultury kultury popularnej*, Poznań: PWN.
- Lievrouw, L.A. (2012). *Media alternatywne i zaangażowane społecznie*. Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja*. Kraków: Impuls.
- Ostaszewska, A. (2013). *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, Internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*. Warszawa: ORE.
- Ritzer, G. (1997), *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Muza SA.
- Siemieniecki, B. (2007). Manipulacja informacją w mediach a edukacja. W: B. Siemieniecki (red.), *Manipulacja – media – edukacja* (s. 13–31). Toruń: Adam Marszałek.
- Słysz, A., Arcimowicz, B. (2008). *Przyjaciele w Internecie*. Gdańsk: GWP.
- Strinati, D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Tomaszewska, H. (2012). *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*. Warszawa: Żak.
- Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Zakrzewski, S.P. (2012). *Zjawiska patologii społecznej. Przyczyny – przebieg – skutki*. Poznań: WNPiD UAM.

## **Popular culture in education and socialization – opportunities and threats**

### **Summary**

The article is a review. The purpose of this text is to review the ideas about the impact of popular culture on children and adolescents. Due to the great possibilities of popular culture, this influence is ambiguous and predictable. The concepts therefore only show certain tendencies. Children and adolescents are certainly special recipients of popular culture content. The dynamics of their development affects the way content is perceived. On the other hand, however, they can be not only passive recipients, but also active recipients who, by processing the incoming content, may derive additional benefits from it. For this reason, popular culture becomes an educational space with great potential, which, however, must be skillfully disposed of in order to achieve the intended effects of work.

**Keywords:** children, youth, popular culture, education, Internet.

**Z BADAŃ**







<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.09>

Monika ADAMSKA-STAROŃ

<https://orcid.org/0000-0001-8628-0055>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** m.adamska-staron@ajd.czyst.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Adamska-Staroń, M. (2020). Rock narratives as space for co(being) The research report. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 129–145.

---

## Rock narratives as space for co(being). The research report

### Summary

The paper fits into the area of research over educational contexts of popular culture, which is a voice in a discussion focused on possible ways of “using” rock lyrics in formal education, on critical education through rock narratives, on a category of co(being). This paper is intended to familiarize with research on educational contexts brought by rock narratives also about involving a Recipient in the discussion on the presented issues.

**Keywords:** popular culture, rock music, education, research.

### Introduction

“What can a writer locked up in the middle of a plague-ridden city do? They will do well if they write a book about what is happening in the city. Even though their book will not shorten the time of misery, it will be some kind of instruction for future generations” (Tischner, 2019, p. 9). Paraphrasing J. Tischner’s words, referring to situations, phenomena, events that take place today, the following question can be asked: What can a social science researcher do in the time of Covid-19 – the 21st-century epidemic? The epidemic which revolutionized societies and dramatically changed everyday living around the world; in the time of

special solutions certain solutions related to the epidemic, especially in the initial phase, so-called social distancing, the inability to participate in various events of artistic, scientific (conferences, seminars, etc.) or sports nature, the inability to travel freely around the whole world, when the “Great Standstill III” took place, which A. Nalaskowski wrote about in his latest book (Nalaskowski, 2020, p. 23). Similarly to a medical science researcher who undertakes a new challenge looking for a medicine/vaccine against the virus, he dwells on the newly organized world and a human place in. He undertakes the research, the subject of which is among other” a human and their ways of managing in these special times, their relationships with other humans, ways of education, thus opening new research space. An example here may be:

- research measuring stress levels, wellbeing, mental health, and the support received concerning COVID-19 undertaken by the Institute of Psychology of the Academy of Special Education in Warsaw (see <https://www.bil.org.pl/aktualnosci/1744-anonimowe-badanie-naukowe-instytutu-psychologii-akademii-pedagogiki-specjalnej-w-warszawie-badanie-dotyczy-poziomu-stresu-dobrostanu-zdrowia-psychicznego-i-uzyskiwanego-wsparcia-w-zwiazku-z-covid-19.html>),
- international research on education during the Covid-19, addressing issues such as a response to the closing of schools, reasons for parents’ (dis)satisfaction and identification of problems resulting from forced distance learning, reasons for students’ (dis)satisfaction from being closed at home and distance learning, forms and fields of activity of children/students during the Covid-19, or technical conditions for home learning; the research was conducted from 24.03. to 5.04.2020; see <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/06/wyniki-miedzynarodowych-badan-edukacja.html>),
- research focused on children and youth exclusion during the pandemic, research on such areas as e.g. a dominating theory of society, social ideas, assumptions, methods, and social sciences theories e.g. carried out in the United States (<https://www.ssrc.org/>),
- research by David Silbersweig and Nikki Haddad focusing, among other things, on the role of music in supporting people working on the front line of COVID-19, research focusing on the influence of music in this particular situation, among other things: research on *Music in the corona times* undertaken by the Max Planck Institute of Empirical Aesthetics in Frankfurt am Main carried out by Melanie Wald-Fuhrmann (director of that Institute) together with colleagues from five other European countries, i.e. Lauren Fink (from Frankfurt am Main), Niels Chr. Hansen (Aarhus), Lindsay Warrenburg (Boston), Claire Howlin (Dublin), and Will Randall (Jyväskylä). The research started on 20 April 2020 and will continue until the pandemic ends (see <https://www.mpg.de/14777336/music-culture-covid19&prev=search&pto=aue>) or

- scientific publications, including *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (Education in the times of COVID-19. With a distance about what we are currently doing as teachers) ed. Jacek Pyżalski, publications by Maria Czerepaniak-Walczak, Aleksander Nalaskowski, Bogusław Śliwerski, scientific conferences (on-line), including the *Edukacja przed, podczas i po pandemii* (Education before, during and after the pandemic) organized by the Institute of General Pedagogy, Didactics and Cultural Studies of the University of Szczecin and the Institute of General and Comparative Pedagogy of the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz on the initiative of prof. Roman Leppert and prof. Dariusz Kubinowski.

The scientific community responded quickly to the new challenge, an extremely difficult situation, by undertaking not only research but also by cooperating on numerous plains, directing its activities towards seeking the truth about human, about how they function in the situation, during the pandemic, to understand what is happening at that time in their mind and life. It strives for an in-depth social understanding that provides a basis to comprehend the crisis, predict consequences, and to chart a “path forward”. The crises make us even more aware of the important role played by scientific research, discussions, deliberations, broader perspective, the significance of a researcher’s passion, the passion that is the “foundation for motivation, inspiration, and involvement in practicing science” (Melosik, 2019, 12), which accompanies plenty of researchers “through all stages of their activities – from the crystallization of the research problem to the publication of research results” (Z. Melosik, 2019, 12), which “is the source of their freedom and power to create their own scientific spaces, sometimes questioning, dominant ways of thinking, or valid paradigms” (Melosik, 2019, 12), which is “an integral part of the core of their identity” as emphasized by Z. Melosik in his latest book 2019, 11). They make us wonder how the results of scientific activity so far have tuned to the present time, but with the flexibility required now. Crises are the moment that initiates the re-examination of the previous knowledge and the progress in research, both domestic and foreign. These are the moments when a human/society gives a deeper thought to their life, reflects on it, asks some important biographical questions. It is a time of creating knowledge paths to a better world, rediscovering the human being, searching for new characters in (co) being, social solidarity, so important and needed today. This is a time of multithreaded, diverse research, referring, among others, to a conscious dialog with the world, to a hermeneutical journey. Although the research I presented in this paper (or excerpts from this research<sup>1</sup>) was not produced during Covid-19, but their conclusions, the conclusions for the educational prac-

---

<sup>1</sup> The full report can be found in the book: Adamska-Staroń, M. (2018). *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*. [Educational contexts of rock narratives. Theoretical and research perspective]. Warszawa: Difin

tice may help build this “path forward”. The research problems are a part of the notions focused around a human and the world they participate in, in the research area where a starting point is posed by such questions as Who is a man in the modern world?, Which way does they want to follow?, What is conducive to their development?, What is conducive to their integration with others?, What kind of education?, What kind of pedagogy?, What sources/factors shape their sense of the quality of life?

The truth about a human being can be sought in various ways; it can be sought e.g. in their relationships with another human being, or their works, including the popular culture texts, in rock narratives. To discover the truth about themselves, to understand themselves, a human needs not only the other person, but also their works, their gaze, “a believer needs the eyes of an unbeliever, and an unbeliever needs the gaze of a believer. A Christian reads the truth about themselves not only from themselves and the words of another Christian, but also from the gaze of a pagan, Greek, or Jew. There is a reciprocity of gaze in the area of the truth” (Tischner, 2012, p. 220). A truth about a human cannot be achieved in solitude, because “in solitude, it is easy to get an illusion. Hence the need for pluralism [...]” (Tischner, 2012, p. 220), many views on the complex nature of a human and their relationships with others, on the world in which they participate. Such an approach/such a journey requires openness to another human, to their world and to their qualities, the work they create, the openness to your opening, a certain mood – an a priori sensitivity. The sensitivity which is “a characteristic of ‘consciousness’ towards the world [...]”, a human is “sensitive to what they may encounter in the world, they are also sensitive to their sensitivity, open to their openness” (Michalski, 1978, p. 91). The point is that a person, being in some kind of a mood, recognizes that they are “stimulated”, “touched”, that they care about the *Opposite*, that “something” that is in the world, that they try to understand (Adamska-Staroń, 2018, p. 85). Human understands themselves as well as what surrounds them because of their being, the way of being. They understand themselves “[...] as defined in this way or another, as writing, sleeping, chopping a tree, etc.”. They understand themselves – by this writing, sleeping, chopping a tree. Each of these ways of being is at the same time an encounter with something; a tool, an object, another person” (Michalski, 1978, p. 95). The understanding of oneself, of the world and the qualities that fill it, is connected here with exceeding oneself, with exceeding what is found, with going beyond one’s world, personal space, existential possibilities, which are at the same time possibilities of what a human coexists with. Education as one of the “possible worlds” to coexist with others, should be a “stimulus” to transcendence, to reflective, understanding participation. Understanding becomes one of the ways of being. Space (“materials”) for the processes of understanding in such an education can be not only those contents/qualities that build formal educational programs but also those outside their borders, e.g. creating the space of popular culture, such as

rock, film, or photographic music, i.e. particular cultural entities – rock texts, films, photographs. Thanks to them a human being has the opportunity to enrich their personality, they can discover unknown nooks of their world, broaden their consciousness, gain more attention or discover their openness, they can touch,

discover some objective values, understand themselves, seeing new possibilities for their existence. The understanding has an existential dimension – it is based on the so-called insightful experience, and at the same time is connected with a kind of appropriation of meanings, including those of an axiological nature (Milerski, 2011, p. 227).

Following the thinking presented above, the concepts of education through (among other) popular culture texts, including rock music lyrics, are not only the subject of my research, but I also implement this idea, this type of pedagogy in the academic education, the subject called *Introduction do Pedagogię*, in the major of Pedagogy. I have written about the effects of these activities in numerous publications<sup>2</sup>. In this paper, I will focus on one of the aspects of the (research and didactic) journey mentioned here; I will focus on the journey in the world of rock narratives, on its educational contexts, on its participation in building a community, which is extremely important in everyday conditions, and particularly valuable in crises, such as a pandemic. The basis of such thinking is in the conviction (Adamska-Staroń, 2018) that the world of education and the world of rock narratives constituting the space of popular culture are inseparable elements of contemporary culture, the conviction about the educational potential of popular culture (cf. Z. Melosik, T. Szkudlarek, J. Fiske, W. Jakubowski), the conviction that every cultural being is worth the researcher's attention. I particularly refer to the concept developed by Z. Melosik, recognizing that popular culture similarly to "high" culture has its share in shaping human identity. I also assume that the term *high culture* is not equal to the term *higher culture* or *better culture*. By taking such a position I advocate breaking the cultural fundamentalism (Jakubowski, 2006, p. 10) which divides cultural space into better and worse, higher and lower; I oppose an ethnocentric position according to which "other", in this case, the rock world means "worse" (Burszta, 1998, p. 18). I, therefore, have adopted a cultural anthropologist attitude, for whom an evaluative comprehension of culture is not useful in researching it, considering the ideological understanding to

<sup>2</sup> Among others: Adamska-Staroń, M. (2018). *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*. Warszawa: Difin; Adamska-Staroń, M. (2016). Rockowe narracje przestrzeni odkrywania i rozumienia samego siebie. Ku zrównoważonemu rozwojowi. *Podstawy edukacji. W stronę zrównoważonego rozwoju*, 9, 125–151; Adamska-Staroń, M. (2010). Człowiek w świecie kultury popularnej. In: D. Hejwosz, W. Jakubowski (ed.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja* (pp. 31–42). Kraków: Impuls; Adamska-Staroń M. (2012). O edukacyjnym potencjale X Muzy. In: L. Preuss-Kuchta, E. Murawska (ed.), *Relatywizowanie w edukacji. Wybrane ujęcia* (pp. 124–156). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; Adamska-Staroń, M. (2015). Kultura popularna jako edukacyjna przestrzeń. In: *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk. Medioznawstwo w dialogu z animacją kulturalną* (pp. 153–180). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

be the basis for deliberations/research on culture (Kmita, 1982). As a consequence, I treat the term *high culture*, after Z. Melosik, as a “*diagnostic*”, covering a specific group of cultural creations and practices which refer to historic works of European culture, are conceived as carriers of history and culture, which should constitute the space that is important for shaping the identity of young people (see Melosik, 2013, p. 40, 451, 452, 453). But not because they are better than others, e.g. than popular culture, and thus from rock narratives. After all, within both spaces, original, sublime, complex, as well as unsurpassed, schematic, secondary works can be created. Therefore, it is worth encouraging young people to take part in both spaces with proper understanding, creating conditions for full participation – using the terminology by Z. Melosik – *omnivorous* young generation. *This omnivorousness* is not linked here to the acceptance of “everything in a completely undifferentiated way”, but to an openness “to the potential ‘appreciation of everything’”. An omnivore has an eclectic taste and there is no habit of excluding ‘anything’ a priori” (Melosik, 2013, p. 40, 452, 453). I consider the rock narratives, similarly to the works creating the space for *high culture*, to be the carriers for history, culture, and educational meanings, to be the symbolic and cultural being that fill the popular culture space with its share in, among other, creating the community, to be the components of broader educational processes (those informal and non-institutional), which contribute to shaping the identity of a young human (Melosik, 2013), to be the being deserving an analysis and an attempt for their pedagogical recognition (Jakubowski, 2006, p. 32). I also assumed that a rock song, both in its musical and lyrical layer, is a certain story about the human world, the world of culture, a particular narrative about them. *The narrative* in my understanding, referring to M. Nowak-Dziemianowicz (2013), always has its cultural context, it is any oral or written statement, both great and small, it is a way of describing the world, constructing meanings, the result of observations, interpretations, reflections, recording emotions and feelings. In the adopted approach, the narrative has its logic of course – it stands in opposition to the cause and effect structure. In this case, it is the effects that determine the significance of previous events, not the other way round (Nowak-Dziemianowicz, 2013). The recognition of such a *narrative*’s importance in pedagogy justifies the understanding research aimed at cognition, description, and understanding of the subjective worlds of human life, and not at discovering the cause and effect relationships between variables. The narrative invites to these worlds, allows us to explore and understand them. In this sense, both the rock lyrics and the students’ works I have analyzed and interpreted are referred to as a “*narrative*” or a cultural text. The assumed understanding of rock narratives was the background for the theoretical considerations and the context for the undertaken research.

This paper is the voice in the discussion focused on possible ways of “using” rock lyrics in formal education – it is particularly about the pedagogy students’

seeking the pedagogical ideas in the rock space, on the critical education through rock narratives, on the category of (co)being. This paper is intended to familiarize with research on educational contexts brought by rock narratives, with particular attention to the rock world (experienced by young people every day) as space for particular life philosophy, as an “act of creating a community” (Storey, 2003, p. 97). It is also about involving a Recipient in the discussion on the presented issues.

## A few words about the methodological basis of the research

The research undertaken and described in this article is part of the research over educational contexts of popular culture. Zbyszko Melosik's publications have a huge share in the development of Polish academic thought, focusing on this very issue, including the educational contexts of rock music, the participation of these cultural texts in building the identity of contemporary youth, such as: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji* (1995), *Rap, walka o znaczenia i pedagogika* (1996), *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń* by Tomasz Szkudlarek, Z. Melosik (1998), *Pedagogika kultury popularnej* (2010), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* (2013), publications by Witold Jakubowski, for example *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań* (ed., 2016), or *Edukacja w świecie kultury popularnej* (2006), by Bogusław Śliwerski, for example *Pedagog w blogosferze* (2009), by Agnieszka Gromkowska-Melosik *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości* (2007), by Tomasz Szkudlarek *Media. Szkic z filozofii wychowania i pedagogiki dystansu* (1999), by Anna Idzikowska-Czubaj *Funkcje kulturowe i historyczne znaczenie polskiego rocka*, (2006), *Rock w PRL-u. O paradoksach współistnienia* (2011), by Witold Jakubowski, Sylwia Jaskulska (ed.) *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne* (2011), by Daria Hejwosz and Witold Jakubowski (ed.) *Kultura popularna – tożsamość – edukacja* (2010), by Agnieszka Cybał-Michalska Paulina Wierzba (ed.) *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym* (2012), by Marcin Michalak *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej* (2011), by W. Skrzydlewski *Media i edukacja w dobie integracji* (ed., 2002), *Edukacyjne zastosowania telewizji* and (1991) W. Burszta, M. Rychlewski, (ed.), *A po co nam rock. Między duszą a ciałem* (2003), by Marcin Rychlewski *Rewolucja rocka. Semiotyczne wymiary elektrycznej ekstazy*(2011), Marek Jędrzejewski (1999), Beata Hoffmann (2001), Wojciech Siwak (1988), Mirosław Pęczak (1991), Jerzy Werenstein-Żuławski (1990, 1993), Andrzej Dorobek (2001), Wiesław Królikowski (1982), and Przemysław Zieliński (2005). Research making the world of popular culture and rock music a subject of attention has been of great interest also abroad. The research was carried out in this area by, among others: Adrian C. North, Da-

vid J. Hargreaves, Susan A. O'Neill (2010), Suvi Saarikallio, Jaakko Erkkilä (2007), Patricia M. Greenfield, Lisa Bruzzone, Kristi Koyamatsu, Wendy Satuloff, Karey Nixon, Mollyann Brodie, David Kingsdale (1987), Susan Villani (2001), Patricia Shehan Campbell, Claire Connell, Amy Beegle (2007), E. Macan (2001), J. Curtis (1987), A. Moor (1993), S. Frith (1981,1983), J. Stuessy, S.D. Lipscomb (2002), or C. Cutler (1999). Also the most recent studies can be recalled, such as those I mentioned earlier, carried out by M. Wald-Fuhrmann (2020), or by D. Silbersweig and N. Haddad (2020) focusing, among others, on the role of music in supporting people working on the front line of COVID-19.

As an educator and a social sciences research, I have been into this world for years. I am interested in looking for new possibilities of using various texts of popular culture, including rock narratives, in education. The research described here (or one of its aspects) was intended to explore, understand and describe the educational meanings that students of pedagogy at Jan Długosz Academy in Częstochowa (currently the Jan Długosz University in Częstochowa) and artist gave to rock narratives. The subject of the research was the educational meanings given to rock lyrics by students and artists. Therefore, I was interested in the following issues, among others: What educational meanings can be given to rock narratives? (main research problem), What educational sensations did the students of pedagogy give to the rock narratives? Which educational areas do the educational meanings given by the pedagogy students to rock lyrics fit into? (selected specific problems). In this paper I will refer only to the issue regarding the educational sphere which the educational meanings given to rock lyrics by pedagogy students fit into, particularly referring to one of them, namely "educating through rock narratives to live together".

Due to the purpose of the research and the undertaken research problems, I have chosen a qualitative strategy for my research. Such a strategy is close to the pedagogical phenomena, dynamic by nature. Qualitative research allows us to explore and understand various details of multifaceted socio-cultural phenomena, events, behaviors, cultural texts. Hence, I have chosen such a research path that is characteristic for those researchers who try to explore and understand, among others, the senses and meanings given to particular cultural space, situations, phenomena, and texts by those researched. By going into the area of qualitative research I automatically dropped the indicators specific for the positivist orientation. I assumed a category of a sign which I understand as a cultural object/being or cultural activities, the sense of which is to share with some kind of news, informing about some state of affairs due to particular knowledge (Kmita, 1970, 1982). The rock narratives, which the pedagogy students immersed into, as well as their works (essays) and interviews with rock artists, are these symbolic and cultural beings.

It was possible for me to achieve my goal and search for the answers to the questions I asked thanks to the hermeneutical method with corresponding de-



scriptive and interpretative analyses and an individual in-depth problem-focused interview. Both methods form a part of a common methodological space. Both methods allowed me to get to know and understand the issue I am interested in from different perspectives, they allowed me to penetrate through the successive layers of the examined phenomenon, to capture the difference of reflections, thoughts, experiences, interpretations, they allowed me to illustrate its multidimensionality. The theoretical basis of research and research problems were the point of reference for analysis and interpretation. Analyses and interpretations of both students' essays and the content of interviews with artists were not carried out in phases but circularly, consisting of the interweaving of individual stages (Rubacha, 2008, p. 260). The adopted strategy of hermeneutical interpretation had its source in the hermeneutics of M. Heidegger, G.-H. Gadamer, P. Ricoeur, which was based on a scientifically defined scheme: author-text-interpreter-interpretation, exposing the text and the interpreter. The analysis and interpretation of the material obtained employing qualitative interviews was carried out in accordance with the stages of analysis of qualitative data, adopted in qualitative research, having its source in the concepts developed by S. Kval, C. Geertz, A. Straus, J. Corbin, S. Hall, A. Coffey, P. Atkinson, among others.

Pedagogy students and rock artists took part in the research. The research material included students' essays on the educational meanings of rock lyrics and the contents of interviews with the artists on *educational artistic aspects, including the rock narratives*. In this paper, I focus my attention only on the statements made by the students, according to the subject matter addressed.

The research, together with the adopted assumptions, makes a fundamental reference to the assumptions of social constructivism and is descriptive and interpretative in nature.

## **Explore the world of rock narratives to live together. A report from the journey**

The analysis and interpretation of the obtained research material allowed me to answer all research questions, including: Which educational areas do the educational meanings given by the pedagogy students to rock lyrics fit into? There are plenty of different definitions of education in the pedagogical literature<sup>3</sup>. Looking at them, we can see the basic areas/pillars around which, according to their authors, education should focus. In the Report by the International Commission on Education for the Twenty-first Century chaired by J. Delors, these pillars

---

<sup>3</sup> Among others: T. Hejnicka Bezwińska, Z. Melosik, B. Śliwerski, S. Nalaskowski, A. Nalaskowski, T. Szkudlarek, B. Suchodolski, I. Wojnar, R. Łukaszewicz, Z. Kwieciński, K. Rubacha, A. Pluta, M. Muszyńska, K. Jakubiak, S. Kunowski, R. Leppert.

were named as follows: to educate to know; to educate to act; to educate to live together; to educate to be (Delors, 1998, p. 85–98). By organizing the students' statements, by organizing the educational meanings they gave to the rock narratives, I have concluded that they are arranged according to the following distinction: to explore the world of rock narratives to know, understand, interpret; to explore the world of rock narratives to act; to explore the world of rock narratives to live together; to explore the world of rock narratives to be. This paper deals with the third area: exploring the world of rock narratives to live together.

A journey into rock spaces can trigger various emotions, feelings, thoughts, it can lead people into a world of magic, “lift them into the air [...]” “30 cm above the sidewalks”, it can give “what no any other kind of art has” – this is what one of the extraordinary artists, creator of the rock scene Wojciech Waglewski tells about rock music (2018, In: Adamska-Staroń, 2020, pp. 263–279). In the music he plays – as he described it –

something happens in a certain place, at a certain time. You can paint but you won't paint the whole picture in one second, but you can play a sound in one second that will make everyone explode, lift 30 cm above the sidewalk. This is amazing (Waglewski 2018, In: Adamska-Staroń, 2020, pp. 263–279).

**Magic happens, the artist stresses. A human**

needs magic, [...]. And this magic is provided by art. If these rock concerts, if we skip the music part, even if they were just these amazing meetings, as in the case of Owsiak, where half a million people come just to listen to one thing at one time, it is magical enough. If we were able to link these facts to life through some clever education and make people realize that it is for our good that we need this magic every day, it would be wonderful” W. Waglewski emphasizes (2018, In: Adamska-Staroń, 2020, pp. 263–279).

This magic is also noticed by young people, students of pedagogy. For them, immersion in the world of rock is connected with discovering oneself, with perceiving another, different culture, with incredible encounters with another person. In their essays, they describe the educational meanings given to rock lyrics, show what nooks and crannies rock narratives can take, what emotions, feelings, thoughts, reflections can arouse, and what this can translate into their everyday existence, everyday experience of the world which they participate in. The analysis and interpretation of the essays made it clear that the students considered the journey into the world of rock narratives to be educational. They gave educational meanings to the rock lyrics of their choosing. They pointed out those contents as educational which favor, among other things, the acquisition of new knowledge about the world, about the other person, about another culture (cognitive aspect), which favor the incorporation of the acquired knowledge into the daily experience of the world (action aspect), which encourage a dialog with the other person, to combine “I” with “you” and “we” (an integration, community aspect), or those which trigger the need to work on oneself, the need for self-fulfillment (a regulatory, intrapersonal aspect). According to numerous authors of the essays, almost

every cultural text can be educational, it is the recipient who decides about it. One of the authors of the essay notes that “we can spread a kind of educational practice through almost every activity. We just need to express our desire to gain new knowledge, skills, change attitudes, or develop a personality. Involvement can be a ‘gateway’ for our mind to receive a valuable message” (Wróblewska, AJD pedagogy student, realization 1 – the statement concerns the rap work entitled *Na szczycie* by GrubSon, 2018, p. 183). This may involve plenty of issues, including (co)being. And this is what I devote my further attention to.

What does it mean to “*live together*”/(co-)be? In my understanding, (co-)being is connected with a real meeting with the other. A meeting that is “more than a simple encounter” (Śliwerski, 2012, p. 199). Its uniqueness lies in noticing the remarkableness, the individuality encountered with all its boons, with all its baggage of experiences, it is to try to understand each other. The encounter with the other, directly or indirectly through their works, realized in the spirit of the idea of a dialog, becomes an educational situation that favors the cognition and understanding of the self, of the other, of the world, opening up to different views, values, convictions, a situation that “produces” some space between the “I” and the “You”, the place where a human is fulfilled (Buber, 1992, p. 218). This is a meeting – an event that makes you aware of “the importance of what these people have already gone through” (Tischner, 2012, p. 17), within which the

new world is created – a world of important and unimportant matters, of fateful and trivial moments, of sacred and common times – establishes a hierarchy by word. While undertaking a dialog with the other I come towards them from within a hierarchy; and that other, by undertaking a dialog with me, comes towards me from within a hierarchy. This dialog will only be fruitful if our hierarchies are similar or if they are capable of becoming similar (Tischner, 2012, pp. 17–18).

It is about a meeting, in which we go beyond our borders, seeking for some common space, giving the beginning of a community (Tischner, 2012, p. 21). To begin such a meeting plenty of various obstacles must be overcome, a lot of patience is needed to carry on with it, all prejudices must be gotten rid of, the words meaning the same must be found (Tischner, 2012, p. 21). Hence, this is not only about the relationship Me–You, but also about “we”, the philosophy of community. Being together, experiencing together happens as co-temporality of persons open to each other, of participants of that meeting, I–You, it becomes an exceptional situation not without significance for both the presence and future, it becomes a situation when human openness to transcendence becomes apparent, where mutual giving occurs (cf. Tischner, 2012, p. 21).

The need for being together, a real meeting, a dialog, is noticed not only by educators, psychologists, sociologists, but also by young people, including the pedagogy students, taking part in the research. In their essays, they show how important it is to care for the other person, mutual respect, how important it is to have a real meeting, to (co)be in the above-mentioned understanding. They notice

that the texts that constitute the rock world direct attention to the above-mentioned values, trigger reflection on oneself, on the world/culture/society, sensitize to other people, to other living beings, to social and cultural differences, direct attention to interpersonal, family relations, intergenerational and intercultural dialog. Below I present some selected fragments of their statements:

- “Every human needs interest. Lack of interest can have tragic consequences, in particular when it is needed. We are interested in another being, starting from the loved ones – this is the educational message of this song, among others. [...]” (Joanna<sup>4</sup>; the statement concerns the song by Kasta, entitled *Dwie strony życia*, In: additional materials to the book M. Adamska-Staroń, 2018: <https://ksiegarnia.difin.pl/upl/edukacyjne-narracje-materialy-dodatkowe.pdf>),
- “The message of the song is simple: ‘Help me, don’t turn your back on me, don’t go to the other part of the street. Come to me, talk to me.’ Those people don’t want any questions like: What for? Why? They need support and respect, like any other person, and that is what we should give them. [...]” (Aleksandra<sup>5</sup>; the statement concerns the song by Z. Hołdys, entitled *Pomóż mi*, In: additional materials to the book by M. Adamska-Staroń, 2018: <https://ksiegarnia.difin.pl/upl/edukacyjne-narracje-materialy-dodatkowe.pdf>),
- “The educational strength of these lyrics lies in the fact that a man reflects on his family. He asks: What is his place in it? What can be done to make it even happier or happy at all? The song makes a listener realize how important it is to nurture the feeling of love, friendship, taking care of the loved ones, showing them the interest, which mistakes not to make” (Jakub<sup>6</sup>; the statement concerns the song by Hey, entitled *Misie*, pp. 143–144).
- “At the same time, this song shows that we cannot give up, that life, love, and family are the most important values that must be respected and nurtured. I think that many young people who identify themselves with the author and performer of this work will stop in making constant grudges towards their parents, they will think their attitude through and e.g. want to reconstruct the family relations. And here I see the educational potential (according to the adopted definition of education) of the work I have chosen” (Karolina<sup>7</sup>; the statement concerns the song by Mesajah, entitled *Tylko raz dane*, In: additional materials to the book by M. Adamska-Staroń, 2018: <https://ksiegarnia.difin.pl/upl/edukacyjne-narracje-materialy-dodatkowe.pdf>),
- “The lyrics also tell about excluded people, in particular the children from so-called pathological families [...]. A part of the society does not provide such children with an opportunity for the so-called normal life, crossing them out

<sup>4</sup> Full personal data of the author can be found in the archive.

<sup>5</sup> Full personal data of the author can be found in the archive.

<sup>6</sup> Full personal data of the author can be found in the archive.

<sup>7</sup> Full personal data of the author can be found in the archive.

in advance. [...] The lyrics support such excluded people, not understood by the majority, [...] (Marta<sup>8</sup>; the statement refers to the work by Paluch, entitled *Bez strachu*, pp. 188–189).

- “The author also draws attention to the fact that we should reflect on our behavior. It sensitizes towards the issue of interpersonal relations. It reminds its recipients that they should respect and support each other when it is still possible. It teaches people (especially young people) respect for each other. [...]. It tells us to celebrate friendships, acquaintances, and not to give up on creating small communities. The essence of this message is also to notice the good in every person, to respect, appreciate, give everyone a chance to change” (Katarzyna<sup>9</sup>; the statement applies to the song by GrubSon, entitled *Na szczycie*, 2018, pp. 183–185).

The rock lyrics seem to scream – Let’s discover the power of a dialog. The authors of the essays describe a dialog as building reciprocity, respect, openness, trust. The dialog brings people together, and the rock world helps and integrates them, they emphasize. As the students’ works suggest, being together can be understood as a meeting that causes a shift in the space of encounters, a change in the meaning of this space. In this sense, to meet another is to “free oneself from immediate criticism”, to leave one’s “hiding place”, from the “corset of one’s values” (Tischner, 2005, p. 25), “[...] if we want to know its true face, we have to listen to its entire history (whole *The Wall* album). As in life, to meet someone, to truly meet someone, you should be free from immediate criticism, labeling, you should delve into their story. [...]” (Aleksandra<sup>10</sup>; the statement applies to the Pink Floyd’s album entitled *The Wall*, pp. 156–160). Leaving your “hiding place”, as J. Tischner notes, is “the beginning of some community, perhaps the beginning of a home. How many obstacles need to be overcome to start a dialog sometimes! How much patience to carry on with it! It is necessary not only to overcome fear and get rid of any prejudices, but also to invent a language that means the same thing to both sides” (Tischner, 2012, p. 8, 10, 17, 18). This going beyond one’s world is connected here with deepening one’s personal life “upwards”, “forwards”, but also with looking at oneself from the perspective of another person, another culture, with connecting one’s *I* with *You*, and *Us*.

## A few words of summary

Young people (taking part in the research) are seen as a special cultural borderland, where a dialog, understanding of socio-cultural differences, exchange of experiences, and values can occur. Students, like artists, believe that rock music,

<sup>8</sup> Full personal data of the author can be found in the archive.

<sup>9</sup> Full personal data of the author can be found in the archive.

<sup>10</sup> Full personal data of the author can be found in the archive.

like no other art, integrates different subjective worlds, individuals, different communities, cultures, nationalities, or generations. Students note that the rock world does not exclude diversity and dissimilarity in advance, on the contrary, it builds its identity on that diversity (cf. Przeławska, 1967, p. 212) that it constitutes the “act of creating a community” (Storey, 2003, p. 97). According to the respondents, the rock narratives “tell” about the world, which a human participates in, such a Buber’s *Opposite* which talks with a human encourages them to be in the world in a relational way (Adamska-Staroń, 2018). Entering into relationships with any cultural entity is an individual matter, it is the kind of experience that leads to an attitude characteristic of a direct dialog. In this case, the cultural being (rock, film, or art) becomes the direct You with which the recipient can enter into a “dialogue”, can find/“hear” the answer to some important questions (Folkierska, 1995, p. 172), can give it a meaning, their meaning, whose source “is not only the text itself but also the experiences and desires of people who interpret it” (Melosik, 2013, p. 19). By entering into a dialog with rock narratives, the students “opened up” to them – analyzing, interpreting, attempting to understand them, asking questions, giving various educational senses and meanings, but at the same time, those narratives “opened” to their recipient, “giving” them among others various reflections, concepts, beliefs, inspirations, experiences, emotions or questions (which is clearly shown by their works) (Adamska-Staroń, 2018). The questions born/formulated during or after the course of the dialog are the result of a reflective attitude to oneself, to the other person, to the world, to the being encountered, they emphasize. They are close to the manner of thinking about this issue by prof. R. Łukaszewicz saying that the most interesting is born

at the crossroads of questions posed, written down and questions that live, authentically and independently ‘populate’ our heads when we remember that the world is not only about perception but also interpretation (Łukaszewicz, 2001, p. 17).

From the perspective of those young people, the immersion in the rock world is not without any reflection; it appears to be an educational journey during which they can create and negotiate meanings. They believe that the rock narrative is worth the attention, exploration, investigation, participation not only for entertainment reasons but also due to their educational strengths.

Both the research results and long experience in that scope allow me to make the following statement. Education through rock narrative provides conditions for, among other, critical reading cultural texts, interpretation of their meanings, for expressing one’s judgments, opinions, beliefs, reaching the knowledge with one’s paths, it frees from one-sided perception and interpretation of the world (impact on the cognitive sphere), it creates possibilities to “become free from the ‘prison of identity’ construed during ‘socializing’ an individual into an unambiguously defined matrix. In turn, freeing oneself from the trap of imposed ways of perceiving and understanding the world makes it possible for a human to create the world they live in. And it is only by adopting such a position aimed at em-

powering young people that we can become their partner and part of the reality in which they live and which they accept” (Melosik, 2005, p. 147), youth open to “speech” from the outside, “speech” from cultural texts, seeking their legend (Adamska-Staroń, 2018), being the “embodiment of present and potential forces” (Muszyńska, 2013, p. 41). It also creates opportunities to bring out the creative potential inherent in pupils/students – rock music can inspire other types of expression, e.g.: verbal (writing poems, song lyrics, stories, essays), movement (choreography, pantomime), theater, film (e.g., theater), etc. writing own scripts, directing one’s spectacles/films) (influencing the action sphere), it opens the space for working on oneself, for reflecting on one’s own life, on its quality (influencing the intrapersonal sphere), but it also helps to look at oneself from the perspective of another person, and on one’s own culture through other eyes, it invites/ encourages to build a community (influencing the interpersonal sphere).

It is worth incorporating this rock world into formal education, to use its power/mastery to build this “path forward”, to deepen one’s personal life “upwards”, “forwards”, to connect one’s *I* with *You*, and *Us*. Music is art. Art is “the great ear and the great eye of the world: it hears and sees – and it is supposed to embarrass, irritate, awaken the conscience” (Stuhr, 2012, p. 22). Art opens the eyes and ears to those who “have eyes to see but cannot see, and have ears to hear but cannot hear” (Tischner, 1992, pp. 30–31). Art is created by an artist. The artist creates a world for people. Without the artist,

hungry – nothing, only bread they would look for. Tired – they would wait when they fall asleep when they rest. And they would always be in fear, always in a hurry and always where you don’t need them. The artist tells people to stop, to amaze the world, to reflect, to delight, to cry over someone else’s misfortune, to rejoice in someone else’s happiness, to think not only about themselves [...] (Tischner, 1992, pp. 30–31).

## References

- Adamska-Staroń, M. (2010). Człowiek w świecie kultury popularnej. In: D. Hejwosz, W. Jakubowski (ed.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja* (pp. 31–42). Kraków: Impuls.
- Adamska-Staroń M. (2012). O edukacyjnym potencjale X Muzy. In: L. Preuss-Kuchta, E. Murawska (ed.), *Relatywizowanie w edukacji. Wybrane ujęcia* (pp. 124–156). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Adamska-Staroń, M. (2015). Kultura popularna jako edukacyjna przestrzeń. In: *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk. Medioznawstwo w dialogu z animacją kulturalną* (pp. 153–180). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Adamska-Staroń, M. (2016). Rockowe narracje przestrzeni odkrywania i rozumienia samego siebie. Ku zrównoważonemu rozwojowi, *Podstawy edukacji. W stronę zrównoważonego rozwoju*, 9, 125–151.

- Adamska-Staroń, M. (2018a). *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*. Warszawa: Difin.
- Adamska-Staroń, M. (2018b). Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie. *Studia Edukacyjne*, 50, 331–350.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych* (transl. J. Doktor). Warszawa: Pax.
- Burszta, W. (1998). *Antropologia kultury*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Delors, J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich*. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.
- Folkierska, A. (1995). *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*. In: J. Rutkowiak (ed.), *Odmiany myślenia o edukacji* (pp. 155–173). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Impuls.
- Kmita, J. (1970). *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa: PWN.
- Kmita, J. (1982). *O kulturze symbolicznej*. Warszawa: Wydawnictwo: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury
- Łukaszewicz, R. (2011). O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami. *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- Melosik, Z., (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Melosik, Z. (2010). *Pedagogika kultury popularnej*. In: B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (pp. 133–148). Vol. 4. Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Melosik, Z. (2013a). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls
- Melosik, Z. (2013b). *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik, Z., (2019). *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa: PIW.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chat.
- Muszyńska, M. (2013). *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe GRADO.
- Nalaskowski, A. (2020). *Wielkie Zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?* Kraków: Biały Kruk.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 3 (50), 35–60. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151>.



- Przeclawska, A. (1967). *Młodzież i przeobrażenia kultury*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁOŚGRAF – Wiesław Łoś.
- Storey, J. (2003). *Studia kulturowe i badania kultury popularnej* (tłum J. Barański). Kraków: Wyd. UJ.
- Stuhr, J. (2012). *Tak sobie myślę...*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Impuls.
- Tischner, J. (1992). *Boski młyn*. Kraków: Oficyna Podhalańska: Secesja.
- Tischner, J. (2005). *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2019). *Kot pilnujący myszy. Nieznane teksty*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

### Web sources

- <https://www.bil.org.pl/aktualnosci/1744-anonimowe-badanie-naukowe-instytutu-psychologii-akademii-pedagogiki-specjalnej-w-warszawie-badanie-dotyczy-poziomu-stresu-dobrostanu-zdrowia-psychicznego-i-uzyskiwanego-wsparcia-w-zwiazku-z-covid-19.html> [access: 9.09.2020].
- <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/06/wyniki-miedzynarodowych-badan-edukacja.html> [access: 7.09.2020].
- <https://www.ssrc.org/> [access: 1.09.2020].
- <https://www.mpg.de/14777336/music-culture-covid19&prev=search&pto=aue> [access: 1.09.2020].
- Adamska-Staroń, M. (2018). <https://ksiegarnia.difin.pl/upl/edukacyjne-narracje-materialy-dodatkowe.pdf>.

## Rockowe narracje przestrzeni (współ)bycia. Relacja z badań

### Streszczenie

Artykuł wpisuje się w obszar badań nad edukacyjnymi kontekstami kultury popularnej, jest głosem w dyskusji koncentrującej się wokół możliwych sposobów „wykorzystania” tekstów rockowych w edukacji formalnej, wokół krytycznego edukowania przez rockowe narracje, wokół kategorii (współ)bycia. Celem artykułu jest zapoznanie z badaniami, dotyczącymi edukacyjnych kontekstów rockowych narracji oraz włączenie Odbiorcy w dyskusję nad zaprezentowaną problematyką.

**Słowa kluczowe:** kultura popularna, muzyka rockowa, edukacja, badania.





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.10>

Mateusz MARCINIAK

<https://orcid.org/0000-0002-7131-626X>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

---

**Kontakt:** [mateusz.marciniak@amu.edu.pl](mailto:mateusz.marciniak@amu.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Marciniak, M. (2020). Kultura popularna a zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 147–162.

---

## Kultura popularna a zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej

### Streszczenie

Kultura popularna kształtowana przez „mass-media” i „nowe” media stanowi istotną kategorię w analizach współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zinstytucjonalizowanej krytyce poddaje się treść przekazu kultury popularnej oraz kierunek jej oddziaływań na zachowania jednostkowe i relacje społeczne. Wielu badaczy współczesności wskazuje na podporządkowanie mediów kulturze popularnej i rozrywce, promowanie infantylności odbiorców i ich wycofywanie się ze sfery publicznej. Z drugiej strony, kultura popularna bywa traktowana jako czynnik istotny dla rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego, kształtowania tożsamości jednostkowej i spójności społecznej.

Celem artykułu jest analiza związków między kulturą popularną i zaangażowaniem społeczno-obywatelskim młodzieży. Wpierw nakreślono kontekst teoretyczny dla analiz relacji między zjawiskami. Następnie odniesiono się do wybranych wyników autorskich badań pilotażowych nad *Procesem konstruowania tożsamości młodzieży w społeczeństwie mobilności* (N = 92). Analizie poddano wzajemne relacje między konsumpcją kultury popularnej przez młodzież akademicką a stopniem jej zaangażowania społeczno-obywatelskiego. Okazało się, że istnieją dodatnie, istotne statystycznie związki między analizowanymi zjawiskami. Im wyższy jest stopień partycypacji kulturowej oraz konsumpcji medialnej młodzieży akademickiej, tym wyższy stopień jej zaangażowania społeczno-obywatelskiego. Rozważania kończy próba wyjaśnienia rezultatów, które są zastanawiające w świetle analiz nurtu krytycznego kultury popularnej.

**Słowa kluczowe:** społeczeństwo obywatelskie, kultura popularna, partycypacja kulturalna, konsumpcja mediów, młodzież akademicka.

## Wprowadzenie

W *Zmyśle praktycznym...* Pierre Bourdieu zauważa, iż habitusy jednostek określają ich ukierunkowanie ku „polu intelektualnemu” lub „polu biznesowemu”, czyli preferowanie pieniędzy (kapitał ekonomiczny) ze szkodą dla sztuki (kapitał kulturowy) lub odwrotnie (Bourdieu, 2009, s. 35 i kolejne). W konsekwencji jednostki przyjmują odpowiadające tym dwóm biegunom praktyki, wartości i opinie. Ich przekazicielem jest zarówno kultura tradycyjnie określana jako „wysoka”, jak i kultura popularna, która zastępuje współcześnie kulturę ludyczną (Melosik, 2013). Kultura ta przenika codzienne praktyki współczesnego człowieka, a jej oddziaływanie na członków społeczności obejmuje zarówno wpływ przeżytych rzeczywiście sytuacji (bezpośrednie doświadczenia udziału w kulturze), jak i środki komunikowania pośredniego (przekaz językowy wartości, norm, zasad).

W tekście posłużono się definicją kontekstową kultury popularnej, gdyż przytoczenie możliwych sposobów rozumienia pojęcia wykracza daleko poza ramy krótkiego opracowania i wymagałoby sięgnięcia m.in. do pojęć: twórczości, sztuki, przeżycia estetycznego, przemysłu kulturowego, kultury wysokiej, masowej, czy ludycznej. Literatura przedmiotu dostarcza wielu opracowań pojęciowych tej kategorii, a wielu autorów pisze o zjawiskach typowych dla kultury popularnej, nie posługując się w ogóle tym pojęciem (Bauman, Burszta, 2008, Biały, Jakubowski, 2020, Melosik, 2013, Trzcinińska, 2016).

## Kultura popularna w procesie socjalizacji młodzieży

Kultura, zarówno „wysoka”, jak i popularna stanowi istotny kontekst socjalizacji dzieci i młodzieży, która przebiega w rodzinie, ale także pod wpływem rozbudowanych systemów ideologicznych. Kultura oddziałuje na jednostkę (modeluje jej zachowania i osobowość), jako na aktywnego uczestnika w inicjowaniu procesów rozwojowych (por.: Schaffer, 2010, s. 24). W toku socjalizacji jednostki są wdrażane do życia w danej grupie społecznej, zgodnie z elementami zawartymi w wytwarzanej przez nią kulturze, obejmującej takie elementy, jak: przekonania, wartości, normy, zwyczaje, obyczaje, obrzędy, a także jej symbole i artefakty (Sztompka, 2005, s. 390–392). Członkowie danej społeczności nabywają nie tylko treści myślenia, wiedzę oraz wzorce zachowań jednostek, ale także zdolność uczenia się tych treści (Sztompka, 2005, 397–398, Giddens, 2008). Warto przyjrzeć się temu, jakie przemiany we wzorach wartości wprowadza socjalizacja poprzez kulturę popularną.

W koncepcjach analizujących strukturę społeczną wskazuje się, iż kultura klas „wyższych”, „dominujących”, przenika do klas „niższych”. W koncepcji klasy społecznej Pierre’a Bourdieu grupy klasowe wyróżniane są na podstawie kapitału kulturowego i ekonomicznego. Są one fundamentalne (choć znaczenie

mają też inne czynniki) dla wytworzenia *habitusu*, którego subiektywną realizacją jest smak (gust) kulturowy (system postrzegania i wartościowania). Gust ma zatem genezę w specyficznych miejscach struktury społecznej i pomaga reprodukować kapitał, choć przedstawiany jest społecznie jako coś naturalnego (Bourdieu, 2006, s. 107). „Prawomocny smak” wyznacza sposób interpretacji kultury, a „gust popularny” jest ukierunkowany na przyjemność. Zgodnie z koncepcją Bourdieu dużą rolę w różnicowaniu ludzi odgrywa smak (gust) kulturowy i sposoby spędzania czasu wolnego, które wyznaczają style życia i codzienne praktyki. Przy tym przedstawiciele klasy dominującej biorą udział w kulturze wyższej, a przedstawicielom klasy zdominowanej pozostaje udział w kulturze masowej – popularnej, która naśladuje tę pierwszą.

Tradycyjne podejście analityczne nie pozwala na pełne zrozumienie miejsca kultury popularnej we współczesności. W obecnej rzeczywistości określanej jako globalna, glokalna, sieciowa, późnonowoczesna, mobilna itd. (Barney, 2008, s. 11) zacierają się struktury klasowe. Rzeczywistość społeczna jest sfragmentaryzowana, a wzorce kulturowe są krótkotrwałe i przemijające (Bauman, 2009, Giddens, 2008). Hybrydowa rzeczywistość nie sprzyja korzystaniu z „tradycyjnych źródeł znaczenia i identyfikacji, wliczając w to kodeksy moralne oparte na bazie religijnej i innej niż religijna; jednorodne kultury narodowe; stałe, rozległe i międzypokoleniowe więzy rodzinne” (Barney, 2008, s. 75). Jednostka zmuszona jest do korzystania z innych źródeł wzorców, m.in. (pop)kulturowych.

Socjalizacja odbywa się poprzez instytucje, takie, jak: rodzina (inne grupy pierwotne, np. lokalne, sąsiedzkie), grupa rówieśnicza, szkoła (uczelnia), organizacje, miejsce pracy, politykę, gospodarkę czy też media (Sztompka, 2005, s. 398–403; Schaffer, 2010; Giddens, 2008). Obecnie jednak to media – środki masowego przekazu – stają się kluczową instytucją socjalizacji i podstawową siłą kształtującą rzeczywistość (Giddens, 2008, s. 475–511, Goban-Klas, 2005, Melosik, 2013, 2016). Wynika to z ich powszechnej dostępności (niezależnie czy tego chcemy, czy nie) – kształtują opinie, postawy, dostarczają informacji do procesów decyzyjnych (Goban-Klas, 2005, s. 13 i nast., Giddens, 2008, s. 486–489). Współczesne media oddziałują na obraz świata w ludzkich umysłach i wpływają na strategie życiowe, ale nie przejmują za to odpowiedzialności (Bauman, Burszta, 2008, s. 321).

Udział w kulturze, pełni kilka funkcji, w tym „relaksacyjno-rekreacyjną” (Grad, 1997, s. 26–30), stanowi okazję do wyrażania poglądów, pomysłów zmian społecznej rzeczywistości i okazję poznania wartości kulturowych (Dziamski, 2002, s. 69). Dzięki mediom współczesna młodzież ma niemal nieograniczony dostęp do kultury popularnej, stanowiącej dla niej jeden z kluczowych „pasów transmisyjnych” wartości, świat „naturalny” i „zdroworozsądkowy” (Melosik, 2013, s. 36). Kultura popularna to codzienna praktyka, kształtowanie nawyków i zwyczajów (Bauman, Burszta, 2008). Zbyszko Melosik w swoich tekstach wielokrotnie stawia diagnozę, iż media są kreatorem stylów życia i tożsamości jed-

nostki (Melosik, 2013, 2016). Wskazuje wprost, że są one przekazicielami kultury popularnej, która stanowi główny czynnik socjalizacji współczesnej młodzieży (Melosik, 2007, 2013). W tym kontekście, kluczowe jest to, ku czemu kultura popularna socjalizuje odbiorców (młodzież).

## **Kultura popularna a społeczeństwo obywatelskie**

Kultura popularna w rozumieniu Pierra Bourdieu jest praktykowana przez klasy niższe (zdominowane), natomiast kultura wysoka dostępna jest dla elity (klasy wyższej). Ten sposób analizy kultury popularnej sprawia, że jawi się ona jako kultura „niższa”, „wybrakowana” czy „gorsza”. W tym ujęciu wskazuje się, że kultura popularna niszczy kulturę wysoką, jest jej „podróbka” niezakorzonioną w tradycji, utożsamia się ją z kulturą masową, wulgarną czy też kiczem (Bauman, Burszta, 2008; Biały, Jakubowski, 2020; Melosik, 2013; Trzcńska, 2016). Nie jest to jedyny powód krytyki kultury popularnej, która dotyczy także: promowania wśród odbiorców postaw konsumpcyjnych, materializmu, podatności na manipulację, bierności, ukierunkowania na zabawę zamiast sferę publiczną, unifikacji i standaryzowania przekazu i odbiorców (Trzcńska, 2016, s. 16–22, Bauman, Burszta, 2008). Wskazuje się także, że komercjalizacja kultury działa przeciwko jej demokratyzacji (Trzcńska, 2016, s. 32–33).

W przeciwnym nurcie analiz wskazuje się, że kultura popularna: jest równoważna kulturze wysokiej (przenika ją i wchodzi do kanonu redefiniując go), przyczynia się do rozwoju jednostek i ich indywidualizacji, sprzyja rozwojowi społeczno-ekonomicznemu, posiadając wartość ekonomiczną oraz polityce wspólnotowej – dając poczucie przynależności do wspólnoty (Trzcńska, 2016, s. 22–26, Melosik, 2013). Kultura popularna jest też istotna dla polityki kulturalnej – może ona służyć budowaniu kapitału ludzkiego (kreatywnego), tworzeniu lokalnych więzi (kapitału społecznego: zaufania i sieci), budowaniu podmiotowej tożsamości i spójności społecznej (Kłosowski, 2012, s. 74–96).

Przywołane dotychczas sposoby postrzegania roli kultury popularnej i jej oddziaływania na jednostki i społeczeństwa są przeciwstawne, ale uzasadniają traktowanie jej jako istotnego czynnika dla zjawisk i procesów istotnych z perspektywy społeczeństwa obywatelskiego. Przyjrzy się z tej perspektywy bliżej wybranym charakterystykom kultury popularnej.

Obecnie kultura popularna przenika się z wysoką, a postawienie między nimi jednoznacznej granicy staje się niemożliwe – nie są one już dwoma kulturami przypisanymi do dwóch różnych klas. Jak analizuje to Z. Melosik: „kultura wysoka i niska (a także sztuka i życie codzienne) mieszają się ze sobą coraz częściej, aż stają się nierozróżnialne i nie wiadomo, co do której należy” (Melosik, 2013, s. 47, Dziamski, 2002). W warunkach tych wzorce kulturowe wypracowywane są także poza hierarchią, skąd mogą przenikać „w górę struktury”; np wywodzą

się z subkultur (zwłaszcza młodzieżowych), i z nich przenikają do struktury społecznej (Sassatelli, 2007, s. 70–78). Dostęp młodzieży do kultury popularnej nie jest jednak w pełni zdemokratyzowany.

Jak przekonuje Zbyszko Melosik (2013, s. 36–39) dzięki powszechnemu dostępowi do mediów podstawowych (telewizji i Internetu) większość młodzieży uzyskuje dostęp do uproszczonej wersji kultury popularnej, ale konsumpcja niektórych jej „wysokich” form wymaga posiadania kapitału ekonomicznego oraz kulturowego (np. kompetencji w zakresie znajomości języka angielskiego). Nadal widoczna jest stratyfikacja – młodzież korzysta z kultury popularnej w sposób uzależniony od jej pochodzenia społecznego. Strategią pozwalającą na swobodne przyjmowanie, dowolne łączenie stylów i okazywanie zainteresowania różnym formom przekazu jest „kulturowa wszystkożerność” – utrzymanie gotowości do próbowania wszystkiego (Melosik, 2013; Bauman, 2009). Ta umiejętność dostępna jest zwłaszcza dla członków klas wyższych i średnich, którzy potrafią odnaleźć się we wszystkich formach kultury (Melosik, 2013, s. 39).

Jedną z cech współczesnej kultury jest jej hybrydyczność – „mieszają się” w niej style życia, systemy wartości, zniesione zostają tradycyjne granice. Wskazuje się na przykład, że w wyniku estetyzacji życia codziennego zatarciu uległa granica pomiędzy sztuką a przemysłem, poprzez strategie marketingowe dochodzi do komodyfikacji wszystkiego, co może przynieść zysk (Postman, 2004). Dotyczy to zacierania się granicy między sacrum a profanum, etyką pracy a estetyką konsumpcji. W popkulturowym przekazie promowane są „kult młodości”, „kultura wizualna” i „fałszywe” potrzeby, a media stają się siłą napędową rozwoju postaw konsumpcjonistycznych (Melosik, 2013; Marciniak, 2015, Bauman, 2009). W wyniku procesu globalizacji, która ma dotychczas głównie charakter negatywny dochodzi do ujednolicania kultur – amerykańizacji, mcdonaldyzacji, czy disneizacji (Ritzer, 2010). Z drugiej jednak strony m.in. powstają „globalni nastolatkwowie”, żyjący poza przestrzenią geograficzną, dzięki „połączeniu” nowymi technologiami (Melosik, 2013; Bauman, 2009). Umożliwia to poznawanie nowych (obcych) kultur i angażowanie się w sprawy globalne.

Kultura popularna oddziałuje także na postawy i praktyki istotne dla kondycji społeczeństwa obywatelskiego (i związanych z nim: kapitału społecznego, partycypacji, działalności (pro)społecznej czy sfery publicznej). Główne zadanie kultury popularnej upatruje się w dostarczaniu przyjemności (Bourdieu, 2009; Melosik, 2007, 2013). Zabawa i rozrywka zyskują w obecnej rzeczywistości status najważniejszej aktywności życiowej – rozrywki ma dostarczać nie tylko udział w wydarzeniach kulturalnych, sportowych w czasie wolny, ale „także samo życie”, w tym także praca (Postman, 2004; MacCannell, 2005, s. 9; por. Bauman, 2009; Melosik, 2016). Przekaz medialny podporządkowany kulturze popularnej, zorientowany na rozrywkę prowadzi do niedojrzałości i zdziecinnienia odbiorców. Przedkładają oni „łatwe nad trudne, proste nad złożone i szybkie nad powolne” (Barber, 2008). Ten wzorzec „etosu infantylizmu” promowany jest przez

„strażników”, w tym media, które wycofują się ze sfery publicznej, przekształcają debaty w spektakle, nie dając odbiorcom szans na rozwój postaw demokratycznych (Barber, 2008, s. 69–70, 129–175). Obywatele mierzą wolność poprzez prywatne wybory konsumenckie (zakupy), a nie udział w prawdziwych wyborach i przestrzeni publicznej (Barber, 2008, s. 55–56).

Wartości promowane w kulturze popularnej dotyczą m.in. uzyskiwania natychmiastowej przyjemności, sukcesu, chwilowych wrażeń i doznań. Sprzyja to kształtowaniu tożsamości w stylu „pop” (Melosik, 2007, 2013), a także wzmocnienia proces indywidualizacji. Ukierunkowuje on jednostki na zwiększanie swojego sukcesu kosztem inwestycji w rodzinę i życie społeczne. Konsumpcja kultury popularnej sprzyja tworzeniu grup „plemiennych”, zgromadzonych wokół ważnych wydarzeń, np. idoli, katastrof, wyjątkowo radosnych, heroicznych wyczynów itp. (Bauman, 2006, s. 204). W przeciwieństwie do tradycyjnych wspólnot są one chwilowe i nietrwałe. Procesy indywidualizacji wpisane są w wartości promowane w kulturze popularnej – można ją rozpatrywać jako kulturę stylów (Melosik, 2013). Tymczasem indywidualizacji społeczeństwa pomniejsza „znaczenie wspólnych motywacji i solidarnych działań” i nie sprzyja zaangażowaniu na rzecz dobra wspólnego (Bauman, 2006, s. 370).

Analizując relacje między kulturą popularną a społeczeństwem obywatelskim, warto zwrócić uwagę, iż działania obywateli koncentrują się w sferze publicznej, a jej tradycyjna koncepcja wymaga aktualizacji w związku z przemianami technologii komunikacyjnych (ICT) i powstającymi nowymi sieciami komunikacyjnymi (Mudhai, 2013, s. 21). Wskutek ich wpływu wytwarzają się globalne obywatelstwo i ponadnarodowa sfera publiczna – obejmująca grupy spoza ustalonego terytorium (Mudhai, 2013). Nowe media służą młodzieży głównie do komunikacji i rozrywki, w tym konsumpcji kultury popularnej, ale wykorzystywane są też do celów prorozwojowych (Marciniak, 2018, s. 157–167). Pozwalają na tworzenie nowych form zaangażowania obywatelskiego zapośredniczonych przez ICT i umożliwiają młodzieży gromadzenie zasobów, do których nie miałyby dostępu poprzez tradycyjne działania (np. otwarte dyskusje polityczne na forach internetowych).

## **Partycypacja kulturalna oraz konsumpcja medialna a zaangażowanie obywatelskie młodzieży akademickiej**

Przedstawione dotychczas (z konieczności ograniczone i wybiórcze) analizy wskazują, iż media a wraz z nimi kultura popularna stanowią jedną z istotnych sił w procesie socjalizacji młodzieży. Kierunek ich oddziaływań może stanowić zarówno zagrożenie, jak i szansę dla budowy społeczeństwa obywatelskiego. W artykule staram się określić, czy teza o wzajemnym związku kultury popularnej i zaangażowania społeczno-obywatelskiego znajduje potwierdzenie empi-



ryczne. Związki te ilustruję, analizując zależności między partycypacją kulturalną i konsumpcją medialną a zaangażowaniem społeczno-obywatelskim młodzieży studenckiej. Przybliżę aspekty metodologiczne badań własnych (metodę, procedurę badawczą, przebieg badań i opis narzędzia), a następnie przedstawię uzyskane rezultaty.

## Metoda

W artykule przywołano wyniki badań pilotażowych w ramach autorskiego projektu badawczego dotyczącego *Procesu konstruowania tożsamości młodzieży w społeczeństwie mobilności*. Badania mają charakter diagnostyczno-zależnościowy, przeprowadzono je z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego (ankieta audytoryjna, kwestionariusz).

## Procedura badawcza i przebieg badań

Badanie przeprowadzono wśród studentów II roku studiów licencjackich na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Dobór próby miał charakter celowo-losowy (celowy dobór uczelni i kierunku studiów, losowy dobór studentów). Kwestionariusze ankiety były wypełniane przez respondentów audytoryjnie, z zapewnieniem poufności i anonimowości danych. Uzyskano zwrotnie 92 w pełni wypełnione kwestionariusze ankiety (zwrot na poziomie 87%). Większość respondentów stanowiły kobiety (N = 87).

Wśród badanych zjawisk uwzględniono m.in. partycypację kulturalną i konsumpcję medialną młodzieży akademickiej, a także poziom jej zaangażowania obywatelskiego. W artykule analizowane są zależności między tymi czynnikami.

Narzędzie badawcze (kwestionariusz ankiety) stanowiła bateria narzędzi. Partycypację kulturalną, konsumpcję medialną oraz zaangażowanie społeczno-obywatelskie zmierzono autorskimi skalami skonstruowanymi na podstawie wiedzy o procedurach, metodach i narzędziach stosowanych w dotychczasowych badaniach empirycznych tych zjawisk<sup>1</sup>.

Skala do pomiaru partycypacji kulturalnej składa się z 7 pozycji, określających korzystanie z ofert kulturalnych. W kafeterii odpowiedzi, badani wskazywali ile razy korzystali z różnych ofert aktywności kulturalnej w minionym roku. Na potrzeby analizy w artykule uwzględniono 3 z 7 pozycji. Wybrano te, które w największym stopniu odnoszą się do przekazu kultury popularnej (kino, koncerty muzyki rozrywkowej i wydarzenia sportowe), a pomi-

<sup>1</sup> Wykorzystano zmodyfikowane wersje skal do pomiaru aktywności kulturalnej i medialnej z projektu zespołowego kierowanego przez Marię Dudzikową (Dudzikowa i in., 2011; Dudzikowa i in., 2013; Marciniak, 2018), a także autorską skalę zaangażowania społecznoobywatelskiego, której ostateczna wersja została użyta w badaniach *Studenci 2019 realizowanych przez UAM pod kierownictwem Jacka Pyżalskiego w ramach konkursu PARPA na realizację zadań z zakresu zdrowia publicznego określonych w NFZ na lata 2016–2020* (Marciniak, 2019, s. 181–196).

nięto te, które tradycyjnie przypisywane są do „kultury wysokiej” (teatr, operę, filharmonię i muzeum) (Melosik, 2013; Biały, Jakubowski, 2020; Trzcńska, 2016).

Skala do pomiaru konsumpcji medialnej składa się z 11 twierdzeń, odnoszących się do różnych form aktywności medialnej (korzystania z wybranych rodzajów mediów). W kafeterii odpowiedzi badani wskazywali, jak systematycznie podejmowali z reguły poszczególne aktywności medialne w ciągu ostatniego roku. Na potrzeby analizy w artykule uwzględniono 5 z 11 rodzajów mediów, wybierając te, które w największym stopniu odnoszą się do przekazu kultury popularnej – są związane z funkcjami rekreacyjno-rozrywkowymi, a nie z informacyjnymi (Melosik, 2013; Biały, Jakubowski, 2020; Trzcńska, 2016).

Skala zaangażowania społeczno-obywatelskiego składa się z czternastu twierdzeń, odnoszących się do różnych form działalności/aktywności, podejmowanych w sferze społecznej oraz politycznej (po siedem twierdzeń), które dookreśliły sposób rozumienia badanego zjawiska (Andolina i in., 2006, s. 1–10; CBOS, 2012; Harvard University Institute of Politics, HIOP, 2002). W kafeterii odpowiedzi badani wskazywali, czy podejmowali poszczególne aktywności w ciągu ostatniego roku lub wcześniej.

## Rezultaty

Każde z trzech analizowanych w tekście zjawisk przeanalizowano, biorąc pod uwagę najbardziej aktualną aktywność badanych (z ostatniego roku).

W zakresie partycypacji kulturalnej, badane studentki i studenci najczęściej korzystali z oferty kina (tabela 1). Trzy na cztery osoby były w nim ponad trzykrotnie w ostatnim roku. Podobna liczba badanych co najmniej raz uczestniczyła w koncercie muzyki rozrywkowej. Natomiast nieco ponad połowa ani razu nie wzięła udziału w wydarzeniach sportowych.

Tabela 1

Zróżnicowanie próby ze względu na częstość korzystania z oferty kulturalnej (n = 92)

Rodzaj aktywności kulturalnej (Ile razy w ciągu ostatnich 12 m-cy by- łaś/eś...)	Częstość korzystania z oferty kulturalnej							
	ani razu		1–3 razy		4–6 razy		> 6 razy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
w kinie	2	<b>2,17</b>	23	<b>25,0</b>	27	<b>29,4</b>	40	<b>43,5</b>
na koncercie muzyki rockowej, jazzowej, rozrywkowej itp.	23	<b>25,0</b>	44	<b>47,8</b>	15	<b>16,3</b>	10	<b>10,9</b>
na meczu, na zawodach sportowych	49	<b>53,3</b>	31	<b>33,7</b>	5	<b>5,4</b>	7	<b>7,6</b>

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 1 określono stopień partycypacji kulturalnej rozumiany jako częstotliwość z jaką stu-

dent(ka) podejmował(a) różne rodzaje tej aktywności. Za odpowiedzi przydzielono punkty (od 0 do 9 punktów, gdzie: „ani razu” – 0, „1–3 razy” – 1, „4–6 razy” – 2, „ponad 6 razy” – 3). Im częściej korzystali z oferty kulturalnej, tym wyższy stopień partycypacji kulturalnej i tym więcej punktów otrzymywali.

W zakresie korzystania z mediów w celach rozrywkowych (tabela 2) zdecydowana większość respondentek i respondentów systematycznie korzystała z Internetu, słuchała muzyki oraz oglądała filmy. Znacząca większość sporadycznie oglądała telewizję lub słuchała radia, a wśród pozostałych przeważały osoby, które wcale nie podejmowały tych aktywności nad podejmującymi je systematycznie (widoczne jest to szczególnie w odniesieniu do radia).

Tabela 2

*Zróżnicowanie badanych ze względu na systematyczność korzystania z mediów w celach rozrywkowych (n = 92)*

Rodzaj aktywności medialnej:	Systematyczność korzystania z mediów					
	systematycznie		sporadycznie		wcale	
	N	%	N	%	N	%
słuchanie muzyki (płyty, mp3 itp.)	74	<b>80,4</b>	18	<b>19,6</b>	0	<b>0</b>
oglądanie filmów (DVD, online itp.)	66	<b>71,7</b>	23	<b>25,0</b>	3	<b>3,3</b>
oglądanie programów telewizyjnych (rozrywkowych)	17	<b>18,5</b>	57	<b>61,9</b>	18	<b>19,6</b>
słuchanie audycji radiowych (rozrywkowych)	12	<b>13,1</b>	47	<b>51,1</b>	33	<b>35,8</b>
korzystanie z Internetu w celach rekreacyjno-towarzyskich	85	<b>92,4</b>	7	<b>7,6</b>	0	<b>0</b>

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 2 określono stopień konsumpcji medialnej rozumiany jako systematyczność z jaką student podejmuje różne jej formy. Za odpowiedzi przydzielono punkty (od 0 do 10 punktów: wcale – 0, sporadycznie – 1, systematycznie – 2). Im częściej (bardziej systematycznie) badani korzystali z różnych mediów, tym wyższy stopień konsumpcji medialnej i tym więcej punktów otrzymywali.

Analizując najbardziej aktualne zaangażowanie (w ostatnim roku), ustalono stopień zaangażowania społeczno-obywatelskiego studentek i studentów. W odniesieniu do niemal każdej z form zaangażowania większość badanych wskazała, że ich nie podejmowała. Struktura zaangażowania ze względu na odsetek osób wskazujących podejmowanie go w ciągu ostatnich 12 miesięcy przedstawia się następująco:

- ponad połowa badanych wskazała na *głosowanie w wyborach państwowych* (N = 48) lub na *przekazywanie środków finansowych, pieniędzy w akcji społecznej/charytatywnej* (46);
- blisko połowa osób (w przybliżeniu 4 na 10) zrelacjonowała: *dyskusowanie na tematy społeczne lub polityczne podczas spotkań z osobami znajomymi* (37) lub *podpisywanie listów/petycji dotyczących spraw społecznych lub politycznych* (31);
- w przybliżeniu co piąta osoba wskazała na: *podejmowanie działalności wolontariackiej* (18), *aktywne uczestnictwo w akcji zbierania funduszy na działalność społeczną/charytatywną poprzez portal crowdfundingowy* (16) lub *nieformalną współpracę z innymi w celu rozwiązania problemu społeczności lokalnej* (16);
- mniej badanych studentek i studentów (w przybliżeniu 1 na 8 osób) zadeklarowało takie aktywności, jak: *aktywne uczestnictwo w pracach stowarzyszeniach, fundacjach lub instytucjach pozarządowych* (13); *w akcji protestacyjnej, marszu, demonstracji* (12) *aktywne uczestnictwo w akcji zbierania funduszy na działalność społeczną/charytatywną* (10), czy też *bojkotowanie lub buycoting produktów z powodów społecznych lub politycznych* (9);
- najrzadziej wskazywano *udział w spotkaniu lub zgromadzeniu politycznym* (4) oraz *kontaktowanie się z osobami znaczącymi w celu wyrażenia poglądów* (2).

Jeśli badane osoby się angażowały, to raczej w aktywności wymagające krótszego i mniej intensywnego zaangażowania niż działania długotrwałego, wymagającego własnej aktywności, inicjatywy (np. raczej udział w wyborach niż działanie w stowarzyszeniach). Na podstawie uzyskanego w badaniu rozkładu danych o liczbie podejmowanych w ciągu minionego roku form zaangażowania społeczno-obywatelskiego respondentek i respondentów ustaliłem stopień ich zaangażowania społeczno-obywatelskiego (im więcej aktywności wskazali, tym większy był stopień zaangażowania).

Na podstawie omówionych dotychczas wskaźników badanych zjawisk dokonałem analiz statystycznych w zakresie związków pomiędzy nimi, obliczając: siłę, kształt oraz istotność statystyczną związków z wykorzystaniem współczynnika korelacji *r* Spearmana (pakiet IBM SPSS dla Windows, v. 26, licencja UAM). Zgodnie z uzyskanymi rezultatami **stopień zaangażowania społeczno-obywatelskiego badanych studentek i studentów jest istotnie statystycznie związany ze:**

- **stopniem ich partycypacji kulturalnej (N = 92;  $r_s = 0,367$ ,  $p < 0,001$ ).** Uzyskane rezultaty można interpretować tak, że im wyższy poziom partycypacji kulturalnej studentek i studentów, tym wyższy stopień ich zaangażowania społeczno-obywatelskiego (i odwrotnie, im niższy stopień zaangażowania, tym niższy stopień partycypacji kulturalnej). Siła związku jest słaba/przeciętna;

- **stopniem konsumpcji medialnej (N = 92;  $r_s = 0,174$ ,  $p = 0,009$ ).** Wynik można interpretować tak, że im wyższy stopień konsumpcji medialnej studentek i studentów, tym wyższy stopień ich zaangażowania społeczno-obywatelskiego (i odwrotnie: im niższy stopień zaangażowania, tym niższy stopień konsumpcji mediów). Siła związku jest słaba.

## **Dyskusja wyników i konkluzje: dlaczego konsumpcja kultury popularnej sprzyja zaangażowaniu społeczno-obywatelskiemu młodzieży?**

Zgodnie z wynikami badań własnych osoby o wyższym stopniu konsumpcji kultury popularnej wykazują także wyższy stopień zaangażowania społeczno-obywatelskiego. Zależność między zjawiskami jest wzajemna, stąd pytanie: „dlaczego konsumpcja kultury popularnej sprzyja zaangażowaniu młodzieży” można odwrócić i zapytać „dlaczego zaangażowanie sprzyja konsumpcji kultury popularnej”? Badania zależnościowe nie pozwalają ustalić kierunku oddziaływania między badanymi zjawiskami, ale potwierdziły pozytywny wzajemny związek między nimi. Uprawnione będzie zatem przyjęcie, że studentki i studenci relatywnie częściej korzystający ze zróżnicowanej oferty kulturalnej i relatywnie systematyczniej korzystający z mediów w celach rozrywkowych równocześnie podejmują relatywnie więcej aktywności społecznych i obywatelskich.

Uzyskane rezultaty badań dobrze korespondują z dotychczasowymi wynikami badań nad młodzieżą akademicką w zakresie ich zaangażowania w różne sfery życia. Poziom konsumpcji kultury popularnej (zmierzony częstotliwością korzystania z mediów i ofert kulturalnych w celach rozrywkowych) jest relatywnie wysoki. Większość badanych studentek i studentów relatywnie często bywała w kinie i na koncertach muzyk rozrywkowej, rzadziej na wydarzeniach sportowych. Zdecydowana większość wykorzystywała media do celów rozrywkowych (wybierając raczej „nowe” media – Internet niż tradycyjne – telewizję i radio). Można przyjąć, że studenci dobrze odnajdują się we współczesnej rzeczywistości – należą do dzieci „nowego świata”, kultura popularna jest ich naturalną, codzienną praktyką (Kaczmarek, 2011; McMillin, 2009; Melosik, 2013, 2016). Z kolei stopień zaangażowania społeczno-obywatelskiego studentów i studentek można uznać za relatywnie niski (blisko połowa wskazała, że nie podejmowała żadnej z czternastu wymienionych aktywności). Stan ten jest zgodny z dotychczasowymi wynikami badań zjawiska w tej grupie (Dudzikowa i in., 2013; Marciniak, 2019; Szafranec, 2018). Odsetki osób angażujących się w poszczególne formy aktywności są relatywnie wyższe niż przedstawiciele innych grup społecznych w Polsce, ale niższe w porównaniu do studentek i studentów z krajów zachodnich (Andolina i in. 2006; CBOS 2012; HIOP 2002). Konieczne wydaje się zwiększenie partycypacji obywatelskiej młodzieży, poprzez wzmocnienie dzia-

łań w systemie szkolnym, np. edukacji obywatelskiej i roli samorządu uczniowskiego (Szafraniec, 2018). W świetle uzyskanych wyników badań do tego celu można by także „wykorzystać” kulturę popularną, co jest z powodzeniem realizowane w ramach polityki kulturalnej (Biały, Jakubowski, 2020; Trzczińska, 2016).

Uzyskane wyniki badań własnych można interpretować w świetle analiz Bourdieu (2009, s. 35 i kolejne). Można przyjąć, że studentki i studenci o wyższym stopniu konsumpcji kultury popularnej preferują „sztukę” (ukierunkowanie ku „polu intelektualnemu”) zamiast ukierunkowania ku „polu biznesowemu”. Młodzież, która wykazuje silniejsze *illusio* – „zaangażowanie w grę” w polu intelektualnym (Bourdieu, 2009, s. 116 i kolejne), w większym stopniu preferują też zaangażowanie w polu aktywności obywatelskiej. To oznaczałoby, że studenci systematyczniej uczestniczący w kulturze popularnej uznawali też, że gry podejmowane w polu aktywności społeczno-obywatelskich są „interesujące”, „warte zachodu”, w przeciwieństwie do osób obojętnych, które „nie widzą, o co toczy się gra” (Bourdieu, 2009, s. 117). Oba analizowane w artykule czynniki pozwalają na gromadzenie kapitału w formie ucieleśnionej, związanej z indywidualnym sposobem inwestowania wysiłku oraz czasu. Osoby o różnie ukształtowanych zasobach kapitału, mają różne *habitusy*, a te przyswojone/opanowane reguły, zasady i zasoby kulturowe, decydują o podejmowanych aktywnościach. Wydaje się, że *habitusy* badanej młodzieży skłaniają ją jednocześnie do aktywności kulturalnej i do zaangażowania społeczno-obywatelskiego.

Konsumpcja kultury popularnej (sprowadzone w artykule do systematyczności korzystania ze zróżnicowanych ofert kulturalnych i mediów w celach rozrywkowych) w myśl koncepcji Bourdieu nie wyraża „prawomocnego smaku”, ale raczej „gust popularny”, który jest ukierunkowany na przyjemność (Bourdieu, 2006, s. 107; 2009, s. 35). W świetle przywołanych analiz kultura popularna stanowi czynnik socjalizacji młodzieży, ale jest przekazicielem „wartości w stylu pop” (Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 107 i kolejne). Studenci postrzegają ikony kultury popularnej jako m.in. pełniące rolę: „wzoru postępowania” i „uosobienia mitu o pięknych i bogatych” (Rudnicki, 2004, s. 70–74). Czy badana młodzież aktywnie korzystająca z ofert kulturalnych i mediów mogła „zapożyczyć” od tych idoli zaangażowanie społeczno-obywatelskie? Bardziej istotny wydaje się tu być sposób niż częstotliwość korzystania z kultury popularnej (Melosik, 2013). Przy tym badane osoby wydają się być bardziej doświadczonymi jej konsumentami o relatywnie wysokim kapitale kulturowym i ekonomicznym (korzystanie z uwzględnionych w badaniu form kultury wymaga wszak środków finansowych choćby na zakup biletów).

W przedstawionych dotychczas wyjaśnieniach uzyskanych rezultatów badań własnych młodzież jest traktowana jako poddawana wpływom, „urabiana” przez kulturę popularną i media. Jeśli media i kulturę popularną traktujemy jako kluczowe czynniki w procesie socjalizacji młodzieży (Giddens, 2008, s. 475–511; Melosik, 2013), to wydają się one socjalizować młodzież do zaangażowania spo-

łeczno-obywatelskiego. Jednostka pełni aktywną rolę w procesie socjalizacji (Giddens, 2008; Schaffer, 2010). Wzajemne związki między stopniem zaangażowania społeczno-obywatelskiego a konsumpcją kultury popularnej wśród młodzieży akademickiej można też wyjaśniać w odwołaniu do kategorii „aktywności” i „potrzeb”. W relatywnie dużym stopniu zaangażowanie studentów i studentek obejmowało dyskusje z innymi na tematy polityczne, działalność wolontariacką oraz zbieraniem środków w akcjach społecznych (np. udział w rajdzie itp.). Te formy zaangażowania dają poczucie przynależności, zaspokajają potrzebę afiliacji i aprobaty społecznej (Andolina i in., 2006). Potrzeby te zaspokaja też uczestnictwo w kulturze popularnej, podejmowane w grupach, w celu wyrażenia swojej tożsamości (Bauman, Burszta, 2008), a także zapośredniczone przez nowe media, które stymulują kontakty społeczne (Melosik, 2013, 2016).

W wyjaśnieniach rezultatów trudno pominąć fakt, iż komunikacja i korzystanie z mediów jest istotne dla podejmowania aktywności obywatelskich o charakterze akcyjnym (protesty, demonstracje), a także sprzyjają wytwarzaniu globalnego obywatelstwa – zaangażowania w sprawy grup spoza ustalonego terytorium, z poczuciem przynależności i wspólnego dziedzictwa kulturowego (Mudhai, 2013; Marciniak, 2018), co dobrze współgra z koncepcją „globalnych nastolatków” (Melosik, 2013; Ritzer, 2010). Być może współzależność między stopniem zaangażowania a stopniem konsumpcji kultury popularnej jest wynikiem zgeneralizowanego zorientowania na zaangażowanie w przeciwieństwie do ukierunkowania na bierność, zdystansowanie czy neutralność (Elias, 2003). To oznaczałoby, że studentki i studenci bardziej zaangażowani (zaślepieni, zaktywizowani) w jednym obszarze okazują się też bardziej aktywni w innych obszarach życia.

Podsumowując, istnienie wzajemnych związków między analizowanymi zjawiskami można interpretować zarówno tak, że konsumpcja kultury popularnej młodzieży (aktywność ukierunkowana na „rozrywkę”) sprzyja silniejszemu zaangażowaniu społeczno-obywatelskiemu, jak i tak, że wyższy stopień zaangażowania sprzyja konsumpcji kultury popularnej. Możliwe jest też uwarunkowanie obu zjawisk innymi właściwościami badanych lub zewnętrznymi czynnikami (wspólnym „rdzeniem” dla obu grup aktywności). Bez względu na przyjmowany sposób wyjaśniania rezultatów, wyniki badań własnych potwierdzają obserwacje badaczy współczesnej rzeczywistości o związkach między kulturą popularną a procesami w społeczeństwie obywatelskim. Dla dogłębnego zrozumienia natury omawianych relacji konieczna jest dalsza eksploracja związków między konsumpcją kultury popularnej a różnymi formami zaangażowania społeczno-obywatelskiego młodzieży.

## Bibliografia

- Andolina, M., Meents-DeCaigny, E., Nass, K. (2006). College Students, Faith and the Public Realm: The Relationship Between Religious Attitudes and Civic and Political Engagement. *Journal of College & Character*, 8 (1), 1–10.
- Barber, B. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Barney, D. (2008). *Spoleczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman, Z., Burszta, J. (2008). Kultura do spożycia na miejscu. Z Zygmuntem Baumanem rozmawia Wojciech J. Burszta. W: M. Halawa, P. Wróbel (koncepcja i wybór), *Bauman o popkulturze. Wypisy* (s. 307–333). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Biały, F., Jakubowski, J. (2020). Kultura popularna i ideologia – wyzwania poznawcze, metodologiczne i pojęciowe. W: F. Biały, J. Jakubowski, *Kultura popularna i ideologia. Polityczne interpretacja rozrywki i sztuki* (s. 5–22). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bourdieu, P. (2006). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bourdieu, P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, CBOS (2012). *Poczucie wpływu na sprawy publiczne i zaangażowanie obywatelskie*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S., Wawrzyniak-Beszterda, R., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbierska, K., Marciniak, M. (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Beszterda, R., Jaskulska, S., Marciniak, M., Bochno, E., Bochno, I., Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dziamski, G. (2002). *Sztuka u progu XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Elias, N. (2003). *Zaangażowanie i neutralność*. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. (2008). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Goban-Klas, T. (2005). *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: PWN.
- Grad, J. (1997). *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.



- Harvard University Institute of Politics, HIOP (2002). *A National Survey of College Undergraduates*. Harvard: JFK School of Government.
- Kaczmarek, M. (red.). (2011). *Health and Well-Being In Adolescence, Part two: Media*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Kłosowski, W. (2012). Kultura jako czynnik rozwoju społecznego a polityki kulturalne polskich metropolii. W: S. Szultka, P. Zbieranek (red.), *Kultura – polityka – rozwój. O kulturze jako dźwigni rozwoju społecznego polskich metropolii i regionów* (s. 69–100). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- MacCannell, D. (2005). *Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Marciniak, M. (2015). Media activity and the identity of adolescents in the society of consumption. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *The Educational and Social World of a Child: Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization* (s. 462–477). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marciniak, M. (2018). Studenckie strategie korzystania z mediów – blokada osiągnięć akademickich?. *Konteksty Pedagogiczne*, 10, 157–167.
- Marciniak, M. (2019). Zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej jako czynnik chroniący w perspektywie koncepcji resilience. *Rocznik Pedagogiczny*, 42, 181–196.
- McMillin, D.C. (2009). *Mediated Identities: Youth, Agency, and Globalization*. New York: Peter Lang.
- Melosik, Z. (2007). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 68–93). T. 2. Warszawa: PWN.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z. (2016). *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mudhai, O.F. (2013). *Civic engagement, digital networks, and political reform in Africa*. New York: Palgrave Macmillan.
- Postman, N. (2004). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Ritzer, G. (2010). „Płynna globalizacja”: zastosowanie i krytyka pojęcia płynności Z. Baumana (s. 221–241). W: *Zrozumieć nowoczesność. Księga Jubileuszowa Zygmunta Baumana*. A. Chrzanowski, W. Godzic, A. Zeidler Janiszewska (red.), Łódź: Wydawnictwo Officina.
- Rudnicki, P. (2004). *Ikony popkultury w świadomości studentów Uniwersytetu Wrocławskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Sassatelli, R. (2007). *Consumer culture. History, theory and politics*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore: Sage Publications.
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szafraniec, K. (2019). *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności*. Warszawa: A PROPOS Serwis Wydawniczy.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Trzczińska, J. (2016). *Kultura popularna a polityka na przykładzie Korei Południowej po 1988 roku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

## The popular culture and the civic engagement of university students

### Summary

The huge potential of popular culture shaped and transmitted over “mass-media” and “new” media is noticed. At the same time, they are criticized due to their content and their influence on human actions and social relations. A number of social researchers refer to the submission of media to popular culture and entertainment, promoting of immaturity of the recipients and in consequences withdrawn from the public sphere. On the other hand, the popular culture is consider as a factor important for development of the human capital, the bonding social capital, individuals identity and society’s cohesion.

The aim of this paper is to analyse the relationship between popular culture and the civic engagement of youth. First, the basic assumptions of popular culture- civic engagement relations are introduced. The second section is based on the chosen findings of author’s pilot study into the field of *The youth identity formation in the mobile society era* (N=92). The mutual associations between the popular culture consumption of university students and their level of civic engagement are analysed. The research results show statistical significance of the positive relationship in the sample between analysed factors. The higher is level of students’ cultural participation and media consumption, the higher is level of their civic engagement. The article concludes with the explanation of those findings, which may be considered surprising in light of popular culture criticism.

**Keywords:** civic society, popular culture, cultural participation, media consumption, university students.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.11>

Kinga LISOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8404-4363>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

---

**Kontakt:** kinga.lisowska@uwm.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Lisowska, K. (2020). Świat kultury popularnej w przygotowaniu do Edukacji regionalnej – kształcenie studentów wczesnej edukacji. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 163–177.

---

## Świat kultury popularnej w przygotowaniu do *Edukacji regionalnej* – kształcenie studentów wczesnej edukacji

### Streszczenie

W artykule przedstawiano i poddano analizie rozmaite jakości świata kultury popularnej, tj.: Internetu; Muzyki/Nagrań dźwiękowych; Filmów; Fotografii/Wystaw, wykorzystywane w procesie kształcenia studentów pedagogiki wczesnej edukacji z zakresu edukacji regionalnej oraz określono ich znaczenia w przygotowaniu przyszłych pedagogów do działań edukacyjnych.

Rozważania oparto na cyklu przedmiotów: *Historia i kultura regionu; Podstawy edukacji historycznej i regionalnej, Edukacja regionalna i obywatelska*, realizowanym w ramach studiów I i II stopnia w latach 2012–2020 na WNS UWM w Olsztynie. W badaniach zastosowano jakościową analizę dokumentów oraz metodę zbierania danych – obserwację uczestniczącą; uwzględniono także doświadczenia własne.

Za pośrednictwem jakości świata kultury popularnej studentom dostarczany jest szeroki wachlarz wiedzy o: zamierzonych czasach; jakości życia społeczeństwa; relacjach politycznych; krajobrazie kulturowo-przyrodniczym; przedsięwzięciach zmierzających do pomnażania i ochrony dziedzictwa kulturowego regionu. Przyszłym pedagogom uświadamiana jest potrzeba budowania przestrzeni edukacyjnej, w której dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym mają możliwość odnajdywania własnej przynależności społecznej i kulturowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja obywatelska, edukacja regionalna, tożsamość kulturowa, region, regionalizm.

## Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie i przeanalizowanie wykorzystania rozmaitych jakości świata kultury popularnej w procesie kształcenia studentów pedagogiki wczesnej edukacji z zakresu edukacji regionalnej oraz określenie ich znaczenia w przygotowaniu przyszłych pedagogów do działań edukacyjnych umożliwiających kształtowanie tożsamości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Rozważania oparto na cyklu przedmiotów: *Historia i kultura regionu; Podstawy edukacji historycznej i regionalnej, Edukacja regionalna i obywatelska*, realizowanym w ramach studiów I i II stopnia w latach 2012–2020 na Wydziale Nauk Społecznych, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (WNS UWM w Olsztynie). W badaniach zastosowano jakościową analizę dokumentów w postaci: bazy danych – usosweb UWM, siatek godzin poszczególnych specjalności i kierunków; przedmiotowych sylabusów oraz metodę zbierania danych za pośrednictwem obserwacji uczestniczącej. Uwzględniono także doświadczenia własne wynikające z prowadzenia wyżej wymienionych przedmiotów. Natomiast studentami wczesnej edukacji nazywać będą osoby podejmujące studia pedagogiczne w następujących zakresach: pedagogika, specjalność wczesnoszkolna i przedszkolna w latach 2012–2017 – I stopnia; pedagogika wczesnej edukacji w latach 2017–2021 – I stopnia; pedagogika, specjalność wczesna edukacja w latach 2013–2018 – II stopnia; pedagogika wczesnej edukacji w latach 2018–2023 – II stopnia.

Świat kultury popularnej rozumiany będzie tutaj jako element struktury bycia w świecie tzn. moment egzystencji, w którym napotykamy zarówno bariery, jak i możliwości rozwoju własnej osobowości (Michalski, 1978, s. 66). Świat ten konstituowany jest przez „rozmaite jakości” (Adamska-Staroń, 2015, s. 160), wśród których odnajdziemy takie elementy, jak: muzyka, film – wszystkie gatunki, programy rozrywkowe, taniec, fotografia, Internet, a także wszelkie doniesienia i przekazy o epoce, kulturze, ważnych i mniej znaczących wydarzeniach (Adamska-Staroń, 2015, s. 159–160). Kultura popularna postrzegana jest zatem jako miejsce naszego uczenia się, a zarazem determinant indywidualizacji, odmienności politycznej, etnicznej i religijnej. Pozostaje ona w ciągłej relacji ze szkołą i światem dzieci i młodzieży (Hejwosz, Jakubowski, 2010, s. 11). W świecie kultury popularnej możemy być uczestnikami aktywnymi, przeżywającymi, czy też kreującymi rzeczywistość albo konsumentami w jakościach wymagających zaangażowania lub też nie (Adamska-Staroń, 2015, s. 160).

Elementy świata kultury popularnej wykorzystywane w edukacji do *Edukacji regionalnej* wymuszają niejako na uczestnikach cyklu kształcenia czynnego udziału w tej specyficznej rzeczywistości oraz nabywania umiejętności tworzenia jej nowych sytuacji.

## Edukacja do „Edukacji regionalnej” – WNS UWM w Olsztynie

W Polsce *Edukacja regionalna* pojawiła się po raz pierwszy w 1995 r. w postaci rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej pt. *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. W myśl tego dokumentu należało uwzględnić w procesie kształcenia podstawowe pojęcia regionalne, charakterystyczne nazwy miast i miejscowości wraz z ich pochodzeniem, specyficzny krajobraz kulturowo-przyrodniczy oraz gwary lokalne (Bednarek, 1995, s. 15). Następnie w 1999 r. zdecydowano o realizacji programów międzyprzedmiotowych pod nazwą *Edukacja regionalna*, które w 2009 r. weszły w skład ścieżek podstawy programowej w ramach poszczególnych obszarów wiedzy i zakresów edukacyjnych realizowanych w przedszkolu i szkole (Lewandowska, 2018, s. 137–152).

W kolejnych rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej w różnym stopniu poruszano kwestię *Edukacji regionalnej* i jej rolę w procesie kształcenia. Szczególny nacisk kładziono jednak na wdrażanie jej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W 2012 r. zawarto jedynie ogólne informacje odnoszące się do kształtowania u dzieci poczucia przynależności społecznej, postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury narodowej oraz innych tradycji i kultur, a także krajobrazu Polski i regionu (Rozporządzenie, 2012, poz. 977). W rozporządzeniu z 2014 r. wskazywano już na umożliwienie dzieciom, w placówkach przedszkolnych i szkołach podstawowych, należącym do mniejszości etnicznych, narodowych i społeczności posiadających odmienny język, pielęgnowanie ich odrębności kulturowej. Jednocześnie wprowadzono do wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej język regionalny i etniczny (Rozporządzenie, 2014, poz. 803.) *Edukacja regionalna* wówczas znalazła swoje miejsce w następujących obszarach kształcenia: społecznym, plastycznym, muzycznym i przyrodniczym. Podstawa programowa z 2017 r. nie spowodowała większych zmian w wspieraniu rozwoju tożsamości dziecka poprzez współpracę z rodziną, różnymi środowiskami oraz organizacjami społecznymi; realizację zajęć umożliwiających poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej. Natomiast za cel kształcenia ogólnego przyjęto wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, historycznej, etnicznej lub narodowej (Rozporządzenie, 2017, poz. 356).

Pokłosiem tych działań było wprowadzenie na WNS UWM w Olsztynie cyklu zajęć o tematyce regionalnej: w 2012 r. na studiach I stopnia, kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (Siatka godzin, 2012); w 2013 r. na studiach II stopnia, kierunku pedagogika, specjalność wczesna edukacja (Siatki godzin, 2013).

Na 6 semestrze studiów licencjackich realizowano wówczas *Historię i kulturę regionu*, jako przedmiot na zaliczenie z oceną, w wymiarze: 30 godzin wykładów na studiach dziennych oraz 15 godzin wykładów na studiach niestacjonarnych (Garbula, 2012). W 2014 r. zaliczenie z oceną zmieniono na egzamin

(Lisowska, 2014), a w latach 2015–2017 program zajęć został rozszerzony w trybie stacjonarnym o ćwiczenia w wymiarze 15 godzin oraz niestacjonarnym o ćwiczenia w wymiarze 10 godzin, a także o 5 godzin wykładów (Lisowska, 2015). Natomiast na 4 semestrze programu studiów magisterskich wprowadzono przedmiot *Edukacja regionalna i obywatelska* w postaci 30 godzin wykładów na studiach stacjonarnych i 20 godzin na niestacjonarnych, kończący się zaliczeniem z oceną (Garbula, 2013).

Utworzenie w 2017 r. nowego kierunku na studiach I stopnia pod nazwą pedagogika wczesnej edukacji spowodowało zmianę nazwy przedmiotu *Historia i kultura regionu* na *Podstawy edukacji historycznej i regionalnej* i ograniczenie go do 15 godzin wykładów w trybie stacjonarnym oraz 10 godzin w niestacjonarnym (Lisowska, 2017). W tej formie zajęcia prowadzone będą do semestru letniego roku akademickiego 2020/2021, kiedy to na kierunkach nauczycielskich UWM wygasną studia I stopnia. Jednocześnie po utworzeniu w roku 2018/2019 studiów II stopnia kierunku pedagogika wczesnej edukacji studenci uczestniczą w wykładzie *Edukacja regionalna i obywatelska* w liczbie 15 godzin stacjonarnie i 10 godzin niestacjonarnie (Lisowska, 2018). Przedmiot ten prowadzony będzie do roku akademickiego 2022/2023, kiedy to likwidacji ulegną studia II stopnia na kierunkach nauczycielskich UWM.

## **Miejsce kultury popularnej w procesie realizacji zajęć dydaktycznych**

Podstawowym celem zajęć dydaktycznych z zakresu edukacji regionalnej prowadzonych na WNS UWM w Olsztynie jest wyposażenie studentów pedagogiki wczesnej edukacji w odpowiedni zasób wiedzy z zakresu dziejów, tradycji i kultury Warmii i Mazur oraz koncepcji teoretycznych edukacji regionalnej w szkole i przedszkolu. Dostarczone wiadomości służą w uzmysłowieniu roli wartości regionalnych i procesów kulturowych, w aspekcie konstruowania przestrzeni szkolnej oraz kształtowaniu tożsamości studentów, ich przywiązania do społeczności regionalnej i identyfikacji z określoną przestrzenią kulturową. Podczas realizacji przedmiotów przyszłym pedagogom wskazuje się również kierunki pracy z obszaru historii i kultury regionu w procesie wychowawczym i dydaktycznym z uwzględnieniem najnowszych założeń prawa oświatowego oraz aktywizuje się ich do działań edukacyjnych zmierzających do pomnażania dziedzictwa kulturowego regionu, a także do pracy na rzecz rozwoju kulturowego Warmii i Mazur (Lisowska, 2017, 2018).

Przyswojone informacje mają przyczynić się do rozwoju kompetencji w obszarze pracy studentów na rzecz zakorzenienia uczniów w „małych ojczyznach” – w patriotyzmie lokalnym, a następnie w patriotyzmie państwowym. Wspomagają działania edukacyjne zmierzające do tworzenia przez dzieci w wieku przed-

szkolnym i wczesnoszkolnym obrazu własnego siebie i budowania poczucia przynależności do konkretnej zbiorowości, a także rozwijania szacunku do kultury własnej oraz tolerancji do innych kultur oraz zbiorowości. Odgrywają dużą rolę w rozwoju u uczniów potrzeby działania na rzecz środowiska lokalnego i narodu (Lisowska, 2017, 2018).

W tak konstruowanym procesie kształcenia wykorzystuje się rozmaite wartości świata kultury popularnej, poprzez które studenci stają się z jednej strony konsumentami, a z drugiej uczestnikami rzeczywistości wymagającą ich pełnego zaangażowania. Jednocześnie rozumianej w ten sposób kulturze popularnej, biorącej udział w procesie edukacji do *Edukacji regionalnej*, można przypisać następujące kategorie: Internet; Muzyka/Nagrania dźwiękowe; Film; Fotografia/Wystawa (tabela 1). W kategoriach tych znajdują się określone jakości (zaprezentowane w tabeli 1) determinujące działania edukacyjne, w których studenci stanowią zarówno odbiorców, poszukiwaczy inspiracji do pracy z drugim człowiekiem oraz kreatorów przyszłych przestrzeni odbierania biernie lub czynnie kultury popularnej i czerpania z jej dokonań, służących kształtowaniu tożsamości dzieci i młodzieży.

Tabela 1  
*Świat kultury popularnej w edukacji do edukacji regionalnej*

Kategoria	Elementy kultury popularnej
Internet	Encyklopedie internetowe: – <i>E-ncyklopedia Warmii i Mazur</i> – <i>Leksykon kultury Warmii i Mazur</i>
	Słowniki: – E. Kruk (red.), <i>Mały słownik gwary mazurskiej</i>
	Strony fundacji i stowarzyszeń regionalnych: – Fundacja Rodowo – Polskie Towarzystwo Historyczne Oddział w Olsztynie – Towarzystwo Naukowe „Pruthenia”
	Strony internetowe: – <i>Atlas Miejsc Niezwykłych Warmii i Mazur</i> – Antologia Warmińska – dodatki z: <i>E-ncyklopedia Warmii i Mazur; Leksykon kultury Warmii i Mazur</i>
Muzyka/Nagrania dźwiękowe	Wydania płytowe: – Zespół Pieśni i Tańca Kortowo – I. Lewandowska, E. Cyfus, <i>Elementarz warmiński</i> , Wyd. Elset, Olsztyn 2018.
Film	– <i>Warmia i Mazury: krajobraz przyrodniczy i kulturowy; historia regionu; kultura ludowa</i> – <i>Ostatni Warmiacy i Mazurzy</i> – <i>Regionalna Kronika Filmowa</i> – <i>Kronika Filmowa Kortowo</i>

Tabela 1

Świat kultury popularnej... (cd.)

---

	Strony internetowe:
	– dodatki i uzupełnienia z: <i>E-ncyklopedia Warmii i Mazur; Leksykon kultury Warmii i Mazur; Atlas miejsc niezwykłych Warmii i Mazur</i>
	Wydania zwarte:
	– P. Sztompka, <i>Socjologia wizualna</i> , PWN, Warszawa 2005.
	– <i>Olsztyn na Warmii. Było, minęło, jest... w malarstwie Melanii Ołędzkiej</i> , Wyd. Elset, Olsztyn 2013.
	– K. Lisowska (oprac.), <i>Orneta. Historia w kamieniach zakłeta</i> , Wyd. Elset, Olsztyn 2014.
Fotografia/Wystawa	– R. Bętkowski, <i>Olsztyn jakiego nie znacie</i> , Wyd. Imago Mundi, Olsztyn 2010.
	– K. Stasiewicz (oprac.), <i>Setnik bajek Ignacego Krasickiego</i> , Wyd. Elset, Olsztyn 2010.
	Wystawy stałe lub okresowe:
	– Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie
	– Muzeum Przyrody w Olsztynie
	– Dom Gazety Olsztyńskiej
	– Muzeum Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
	– Archiwum Państwowe w Olsztynie
	– Muzeum Miasta Orneta
	– Muzeum Nowoczesności. Centrum Techniki i Rozwoju

---

Źródło: opracowanie własne.

## Internet

Za pośrednictwem Internetu studenci poznają encyklopedie regionalne, które pozwalają im wniknąć w świat byłych mieszkańców województwa warmińsko-mazurskiego oraz zapoznać się z obecnymi działaniami na rzecz dziedzictwa kulturowego regionu.

Pierwsza z nich – *Leksykon kultury Warmii i Mazur* powstała w latach 2010–2011 jako encyklopedia traktująca o artystach, twórcach, działaczach, instytucjach kultury, organizacjach społecznych oraz najważniejszych wydarzeniach na Warmii i Mazurach. Inicjatorzy przedsięwzięcia – Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie (CEIK)<sup>1</sup> postawili sobie za cel, aby zasoby multimedialne były wykorzystywane do działań edukacyjnych i promocji województwa warmińsko-mazurskiego. *Leksykon* zawiera ok. 5000 haseł od 1945 r. do dnia

<sup>1</sup> Instytucja kultury województwa warmińsko-mazurskiego. W obecnej formie funkcjonuje od 2002 r. Do jej głównych zadań należą: integrowanie społeczności lokalnych i środowisk kulturowych regionu, tworzenie i ochrona regionalnej indywidualności kulturalnej, diagnozowanie społecznej aktywności kulturalnej. CEIK stanowi ważny ośrodek wsparcia w zakresie edukacji i świadomości dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur.



dzisiejszego, wzbogaconych o fotografie i nagrania, z których można korzystać bezpłatnie. Od 2012 r. każdy czytelnik może stać się redaktorem i przyczynić się do uzupełnienia produktu swoimi informacjami o regionie i jego instytucjach, a także podzielić się przeżyciami z lokalnych wydarzeń kulturalnych i artystycznych (Leksykon, 2020). *Leksykon* uczestnikom studiów pedagogicznych stwarza możliwość konsumpcyjnego – biernego dobierania rzeczywistości kulturalnej regionu po 1945 r. ale także czynnego uczestniczenia w konstruowaniu kultury popularnej oraz rozpowszechnianiu za jej pośrednictwem dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur. Dla przyszłych pedagogów w ramach cyklu kształcenia jest doskonałym źródłem wiedzy o wszystkich aspektach wytworów ludowych oraz możliwościach uczestniczenia różnych grup wiekowych i społecznych w lokalnych działaniach artystycznych, muzycznych, teatralnych czy filmowych.

Natomiast *E-ncyklopedia Warmii i Mazur* jako uzupełnienie *Leksykonu*, stanowi pokłosie projektu finansowanego ze środków unijnych, koordynowanego w latach 2013–2015 przez CEIK, którego realizatorem było Polskie Towarzystwo Historyczne Oddział w Olsztynie. Celem działań było stworzenie produktu wikipedycznego o wymiarze regionalnym, nienaukowym, posiadającego formę darmową, dostępną dla wszystkich, a jednocześnie przyczyniającego się do doskonalenia wiedzy wielopokoleniowych grup społecznych o regionie. Obecnie w ramach prowadzonej domeny można korzystać z ponad 7500 haseł w następujących kategoriach: samorząd; administracja rządowa; polityka; historia; kultura; społeczeństwo; kościoły i wyznania; nauka i szkolnictwo wyższe; szkolnictwo; sport; ochrona zdrowia; turystyka; przyroda; gospodarka (*E-ncyklopedia*, 2020). *E-ncyklopedia* wykorzystywana jest przy realizacji części programu z zakresu funkcjonowania Dominium Warmińskiego oraz okresu panowania w Prusach Wschodnich (części terenów województwa warmińsko-mazurskiego) zakonu krzyżackiego, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju sieci osadniczej oraz parafialnej (XIII–XVIII w.). Na jej podstawie wsie, miasta i miasteczka kreowane są na grody powstałe w oparciu o solidne założenia, plany oraz prawodawstwa, a społeczeństwo jawi się jako lud osadniczy dbający o rozwój gospodarczy. Do poszczególnych haseł encyklopedii dołączono także tekstu źródłowe, fotografie oraz nagrania dźwiękowe. Dodatkowe materiały wykorzystywane są przede wszystkim przy opracowywaniu zagadnień z funkcjonowania na obszarze Warmii i Mazur takich państwowości jak: Prusy Wschodnie, Republika Weimarska oraz Cesarstwo Niemieckie (XVIII w. – I połowa XX w.). Wykłady multimedialne skupiają się wówczas na przykładach antypolskich i antykościelnych działań władz pruskich.

W typowo warsztatowej formie przekazywane są wiadomości z gwary warmińskiej i mazurskiej. Studenci zapoznają się z genezą ukształtowania wymienionych narzeczy oraz opanowują słownictwo gwarowe na podstawie: *Małego słownika gwary mazurskiej*, pod red. Ervina Kruka, oraz *Elementarza gwary warmińskiej* autorstwa Izabeli Lewandowskiej i Edwarda Cyfusa z wykorzystaniem

nagrań dźwiękowych i zadań edukacyjnych (zostanie omówiony w kategorii nagrań). *Mały słownik* posiada jedynie wersję online i zawiera ok. 1000 słów i wyrażań gwarowych. Autor umożliwia czytelnikom uzupełnienie zawartości pozycji oraz korektę przyjętych już haseł (Prusy, 2020).

Natomiast strony internetowe wybranych stowarzyszeń i fundacji stanowią doskonale źródło w pracy edukacyjnej przyszłych pedagogów. Zwraca się bowiem im szczególną uwagę na przedsięwzięcia kulturalne, warsztaty i szkolenia znajdujące się w koszyku produktów i propozycji organizacji regionalnych. Ma to na celu uświadomienie młodym adeptom możliwości brania udziału w rozpowszechnianiu dziedzictwa kulturowego regionu oraz kreowaniu nowych działań skierowanych w stronę dzieci i młodzieży, które również stają się uczestnikami programów lokalnych. Zaproszeni na zajęcia przedstawiciele lokalnych fundacji i stowarzyszeń przedstawiają zasady współpracy z placówkami oświatowymi w obszarze edukacji historii i kultury regionu. Poruszane są także zagadnienia oraz sposoby pracy i realizacji zajęć wychowawczych i dydaktycznych odnoszące się do polskiego roku obrzędowego w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem Warmii i Mazur.

## Muzyka / Nagrania dźwiękowe

Szczególną formą nagrań dźwiękowych wykorzystywanych w realizacji programu z zakresu edukacji regionalnej stanowią wspomnienia zamieszczone i udostępnione nieodpłatnie na stronie *Atlasu miejsc niezwykłych Warmii i Mazur*. Jest to kolejne przedsięwzięcie CEIK-u w Olsztynie podczas którego wykorzystano założenia historii mówionej i zgromadzono opowiadania mieszkańców małych wsi i miasteczek o miejscach, w których żyją. Pamięć o krajobrazie kulturowym ma łączyć wielopokoleniowe społeczeństwo Warmii i Mazur i sprawiać, że tradycja i historia „małych ojczyzn” będzie ciągle żywa. Do tej pory w *Atlasie* znalazły się gminy: Braniewo, Dźwierzuty, Dywity, Krukłanki, Olsztyn, Pieniężno, Szczytno i Orneta (Atlas, 2020). Każde hasło opatrzone jest także zdjęciami i mapami – współczesnymi lub też pochodzącymi z archiwów państwowych oraz ze zbiorów prywatnych. Studenci wsłuchując się w te nagrania mogą chociaż na chwilę przenieść się w minione czasy i poczuć radość dziecięcej zabawy, ciepło domowego ogniska lub też strach związany z działaniami wojennymi. Sami również mogą przyczynić się do rozwoju strony internetowej odnajdując ludzi, którzy niegdyś zamieszkiwali te tereny bądź też ich rodziny tzn. spadkobierców historii rodzinnych.

Pomocna przy zapoznaniu studentów z kulturą materialną i niematerialną obszarów obecnego województwa warmińsko-mazurskiego i uświadomienia jej wartości w rozwoju i życiu każdego młodego człowieka jest *Antologia warmińska*. Multimedialna strona internetowa stanowi pokłosie projektu *Antologia war-*

mińska – kreacja i promocja nowej marki regionu realizowanego przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Olsztynie w ramach środków Europejskiego Funduszy Rozwoju Regionalnego, Regionalnego Programu Operacyjnego Warmia i Mazury 2007–2013 oraz dotacji Samorządu Miasta Olsztyna. Celem działań było zwiększenie zainteresowania kulturą, tradycją i historią Warmii wśród mieszkańców regionu ale także społeczeństwa Polski (Antologia warmińska, 2020). W ramach projektu wydano w 2011 r. *Antologię warmińską. Warmia w baśniach, podaniach i legendach* opracowaną przez Teresę Brzeską-Smerek w wersji tradycyjnej i online. Na zajęciach wykorzystujemy całą stronę projektu oraz wydanie elektroniczne pozycji, gdyż do każdej zamieszczonej baśni czy legendy dołączono nagranie dźwiękowe tzn. tekst czytany przez lektora. Taka forma odbioru przekazów kulturowych stanowi możliwość zaprezentowania wierzeń i tradycji lokalnych szerszemu gronu odbiorców niezależnie od umiejętności czytania. Jest więc doskonałym narzędziem do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dodatkowo autorzy udostępnił panel ze scenariuszami zajęć opracowanych na podstawie nowo wydanych baśni i legend regionu oraz szereg pomocy dydaktycznych jak quizy i zadania przeznaczone dla dzieci i młodzieży.

Tak jak już wspominałam w trakcie zajęć prowadzący posługują się również płytą dołączoną do *Elementarza gwary warmińskiej* autorstwa Izabeli Lewandowskiej i Edwarda Cyfusa wydaną w 2018 r. w Olsztynie. Jest to zbiór nagrań dźwiękowych przytaczających opowiadania o obejściu, ubiorze, tradycjach warmińskich wykonany w gwarze warmińskiej. *Elementarz* zawiera również scenariusze zajęć oraz zadania skierowane do dzieci i młodzieży szkolnej. Za pośrednictwem tego nośnika kulturowego przyszli pedagodzy mają możliwość zapoznania się z nieistniejącym już językiem oraz poznania dziedzictwa materialnego i niematerialnego regionu a także nabycia umiejętności podstawowej pracy dydaktycznej z gwarą warmińską.

Natomiast zagadnienia z obszaru muzyki i tańców regionalnych realizowane są w postaci zajęć dźwiękowych z użyciem komercyjnych nagrań płytowych Zespołu Pieśni i Tańca Kortowo takich jak: *Zielona rutka*, *Kiebyśta wy wiedzieli* oraz *Suita warmińska*.

## Film

Cykl edukacji do *Edukacji regionalnej* rozpoczyna się najczęściej od przedstawienia nagrań filmowych pochodzących z zasobów Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej w Olsztynie pod wspólną nazwą *Warmia i Mazury*. Udostępnione płyty stanowią zbiór reportaży i programów telewizji polskiej z zakresu kultury, historii i tradycji Warmii i Mazur wykonanych na przełomie XX i XXI w. Część odnosząca się do krajobrazu kulturowego i przyrodniczego zawiera m.in. następujące odcinki: *Zielona dziedzina wokół Kętrzyna*; *Matka Boska Świętolińska*;

*Lidzbark Warmiński - Miasto mężów znakomitych; Rycerskie gniazda; Szlakiem zamków gotyckich.* W nagraniach z historii regionu odnajdziemy natomiast: *Żywot człowieka niemczonego; Gdy ojczyznę był język i mowa; Na polskiej Ukrainie; Warmia - ziemia pełna bólu i piękna.* W ostatniej części – kultura ludowa znajdują się filmy przedstawiające tańce regionalne: szot, pofajdok, wiwat; gwara warmińska; tradycje: bożonarodzeniowe, wielkanocne, Kiermasy oraz skansen w Olsztynku i Olsztyn. Materiał może być wykorzystywany w pracy przyszłych pedagogów do działań zmierzających ku kształtowaniu tożsamości regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Natomiast przy omawianiu dziejów Warmii i Mazur w okresie panowania Cesarstwa Niemieckiego i III Rzeszy w latach 1918–1945 oraz przyłączenia terenów obecnego województwa warmińsko-mazurskiego do Ziem Odzyskanych i ich dalszych losów w niepodległej Polsce w latach 1945–1992, a także w czasach współczesnych, wykorzystuje się dwa projekty filmowe CEIK-u: *Ostatni Mazurzy i Warmiacy* oraz *Regionalna Kronika Filmowa*. Pierwszy z nich to zbiór 100 dokumentacji audiowizualnych wywiadów z Warmiakami i Mazurami. Na podstawie tych materiałów stworzono 10 filmów, utrwalających wspomnienia ostatnich przedstawicieli autochtonicznej ludności Warmii i Mazur: *Prusy Wschodnie w 1945; W niewoli; Wielka ucieczka; Teraz Polska; My Wy Oni; Ja cię uczyć każę; Szkoła Polska; Pierwsza gwiazdka; Kto ty jesteś; Tu czy tam* (*Ostatni Mazurzy*, 2020). Za pośrednictwem tych nagrań prowadzący poruszają tematykę związaną z kwestią narodowościową; działaniami przeciwko kulturze i językowi polskiemu w latach 1918–1945. Opowiadają o: losach nauczycieli polskich; o próbach rozwoju szkół polskich na Warmii: plebiscytach; sytuacji ludności pochodzenia polskiego podczas II wojny światowej. Studenci wyposażeni są w wiedzę z zakresu: polityki narodowościowej na terenach Ziem Odzyskanych; akcji przesiedleńczej po 1945 r.; sytuacji bytowej społeczeństwa obecnego województwa warmińsko-mazurskiego; stanu szkolnictwa na Warmii i Mazurach; podziałów administracyjnych oraz życia codziennego.

Natomiast *Regionalna Kronika Filmowa* jest multimedialną kroniką filmową mało znanych wydarzeń z wielu dziedzin życia regionu oraz jego najnowszej historii. Zgromadzone nagrania wykonano przez lokalnych operatorów i twórców informacji regionalnych prezentowanych w telewizjach działających na terenie województwa warmińsko-mazurskiego (*Regionalna Kronika*, 2020). Dzięki przedsięwzięciu można włączyć się w konsumpcyjne odbieranie kultury lub podążać za współczesnymi projektami na rzecz dziedzictwa regionalnego w celu ich powielania i kontynuacji.

Ostatnią formą obrazów filmowych prezentowaną w trakcie zajęć z zakresu historii i kultury regionu stanowią filmy zrealizowane przez Telewizję Kortowo UWM w Olsztynie w postaci Kronik UWM za lata 2004–2019 oraz osobnych reportaży z poszczególnych jubileuszy, świąt uniwersyteckich ale także kronik z okresu kiedy na terenie Olsztyna funkcjonowały uczelnie wyższe: Akademia

Rolniczo-Techniczna oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna, z których utworzono UWM w Olsztynie. Nagrania te pozwalają studentom na większe poczucie wspólnoty akademickiej, tworzą jednocześnie przywiązanie do dziedzictwa i tradycji UWM oraz kształtują tożsamość grupową.

## Fotografia/Wystawa

W cyklu zajęć z zakresu edukacji regionalnej odbywają się również zajęcia terenowe, w pobliskich instytucjach kultury: Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie<sup>2</sup>; Domu Gazety Olsztyńskiej<sup>3</sup>, Muzeum Przyrody w Olsztynie; Muzeum Nowoczesności – Centrum Techniki i Rozwoju Regionu w Olsztynie<sup>4</sup>, Archiwum Państwowym w Olsztynie<sup>5</sup>. Mają one za zadanie zaznajomienie z ofertą edukacyjną skierowaną do różnych grup wiekowych i uzupełnienie wiedzy z zakresu historii i kultury regionu. Studenci w trakcie ćwiczeń doświadczają kultury poprzez prezentowane zdjęcia, mapy oraz ekspozycje z zakresu historii i kultury regionu w różnych okresach historycznych. Zapoznają się również ze współczesną sztuką ludową kontynuującą tradycję lokalną. W każdym roku akademickim przeprowadzane są także zajęcia terenowe odnoszące się do dziejów Kortowa – dzielnicy Olsztyna, miasteczka akademickiego: od czasów plemiennych do współczesności; infrastruktury i historii UWM w Olsztynie. Działania te odbywają się przy współpracy Muzeum i Archiwum UWM w Olsztynie<sup>6</sup>. Przyszli pe-

<sup>2</sup> Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie jest jedną z pierwszych instytucji założoną w 1945 r. na Warmii i Mazurach. W skład jego zasobu wchodzi zabytki z zakresu: archeologii, historii, numizmatyki, sztuki, rzemiosła artystycznego, piśmiennictwa, kultury ludowej. Instytucja ta przejęła także zbiory dawnego muzeum Prus Wschodnich: rzeźby gotyckie, malarstwo religijne Warmii, portrety holenderskie, wyroby konwisarskie i ludwisarskie, grafiki współczesne. Ponadto siedziba Muzeum znajduje się w dawnym Zamku Kapituły Warmińskiej. Muzeum Warmii i Mazur jest jedną z najprężniej działających instytucji w obszarze edukacji, upowszechniania i ochrony dziedzictwa kulturowego regionu, w związku z tym każdy student powinien poznać jej specyfikę działalności.

<sup>3</sup> W latach 1920–1939 w budynku muzealnym funkcjonowała Gazeta Olsztyńska. Dzisiaj mieści się tam oddział Muzeum Warmii i Mazur.

<sup>4</sup> Placówka muzealno-edukacyjna działająca w ramach Miejskiego Ośrodka Kultury w Olsztynie. Ekspozycje: zdobycze techniczne i cywilizacyjne Warmii Mazur (w XIX w. – I połowa XX wieku).

<sup>5</sup> Archiwum Państwowe w Olsztynie jako urząd wiary publicznej gromadzi materiały archiwalne z obszaru województwa warmińsko-mazurskiego jak również z okresu Prus Wschodnich. Realizuje także działania edukacyjne w postaci wystaw i zajęć archiwalnych. Jest jednym z głównych ośrodków współpracujących z placówkami oświatowo-wychowawczymi na polu upowszechniania edukacji historycznej w regionie.

<sup>6</sup> Archiwum UWM jest jednostką ogólnouczelnianą związaną z podstawową działalnością UWM w Olsztynie. Do jej zadań należy przede wszystkim gromadzenie, zabezpieczanie i opracowywanie dokumentacji z wszystkich jednostek Uniwersytetu oraz brakowanie dokumentacji niearchiwalnej. Udostępnia zbiory, przeprowadza kwerendy, wydaje zaświadczenia, depozyty a także

dagodzy odwiedzają wówczas wystawę stałą oraz okresowe ekspozycje związane z wydarzeniami w danym roku akademickim.

W latach 2012/2013 – 2015/2016 kandydaci prowadzili także badania w obszarze funkcjonowania „małych ojczyzn” w oparciu o socjologię wizualną – fotografię jako metodę badawczą Piotra Sztompki (Sztompka, 2006, s. 68). Ich zadaniem było odnalezienie zdjęć z okresu XX w. przedstawiających rzeczywistość społeczno-kulturową i przeprowadzenie wywiadu z właścicielem zdjęcia z zastosowaniem interpretacji fotografii. Przygotowane w ten sposób prace były przedstawiane i analizowane w trakcie zajęć.

Prowadzący zachęcają przyszłych pedagogów do poszukiwania inspiracji do pracy dydaktycznej przy wykorzystaniu wydanych w formie albumów zbiorów starych i współczesnych zdjęć oraz kart pocztowych z regionu. Jest to doskonałe źródło do pracy z dziećmi i młodzieżą, do przybliżania im miejsc niezwykłych Warmii i Mazur w obrębach murów szkolnych; do traktowania wydawnictw komercyjnych jako źródła inspiracji do działań na rzecz społeczności lokalnej.

## Wnioski

Wyodrębnione w niniejszym opracowaniu kategorie świata kultury popularnej: Internet; Muzyka/Nagrania dźwiękowe; Film; Fotografia/Wystawa wraz z wyróżnionymi elementami odgrywają znaczącą rolę w realizacji cyklu kształcenia studentów wczesnej edukacji WNS UWM z zakresu historii, tradycji i kultury regionu Warmii i Mazur. Za ich pośrednictwem, bowiem dostarczany jest szeroki wachlarz wiedzy o zamierzchłych czasach, jakości życia społeczeństwa, relacjach politycznych, o krajobrazie kulturowo-przyrodniczym oraz o przedsięwzięciach zmierzających do pomnażania i ochrony dziedzictwa kulturowego regionu.

Jednocześnie pozostawanie kultury popularnej w korelacji z rzeczywistością otaczającą świat dzieci i młodzieży determinuje oddziaływanie edukacji regionalnej w aspekcie konstruowania tożsamości i indywidualizacji własnej młodych adeptów pedagogiki. Tym samym inspiruje ich do budowania przestrzeni, w której dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym mają możliwość odnajdywania własnej przynależności społecznej i kulturowej.

---

prowadzi praktyki i zajęcia dla studentów archiwistyki oraz działania naukowe. Strukturę zasobu obecnego archiwum tworzą zasoby archiwów: Akademii Rolniczo-Technicznej, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, akta narastające w toku działalności UWM w Olsztynie oraz dokumentację związków zawodowych i organizacji studenckich. Stanowi główny ośrodek chroniący i przetwarzający wiedzę z zakresu historii UWM w Olsztynie i jego poszczególnych jednostek. Przy archiwum funkcjonuje Muzeum, którego zadaniem jest ochrona wszelkich muzealiów związanych z historią UWM w Olsztynie oraz upowszechnianie wiedzy na temat UWM. W ramach Muzeum działa także izba tradycji;

Studenci omówione jakości świata kultury popularnej z jednej strony doświadczać w sposób konsumencki a z drugiej czynnie uczestniczą w ich tworzeniu i wykorzystywaniu w procesie edukacji.

## Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2015). Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna. W: J.H. Budzik, I. Copik (red.), *Edukacja przez słowo – obraz – dźwięk* (s. 153–179). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Antologia warmińska*, <http://aw.mbp.olsztyn.pl/> [dostęp: 20.08.2020].
- Atlas miejsc niezwykłych Warmii i Mazur*, <http://archipelag.ceik.eu/o-projekcie.html> [dostęp: 20.08.2020].
- Bednarek, S. (red.). (1995). *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego „Silesia”.
- E-ncyklopedia Warmii i Mazur*, <http://encyklopedia.warmia.mazury.pl/index.php/> [dostęp: 20.08.2020].
- Garbula, J.M. (2012). *Sylabus – Historia i kultura regionu*. Olsztyn: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Garbula, J.M. (2013). *Sylabus – Edukacja regionalna i obywatelska*. Olsztyn: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Hejwosz, D., Jakubowski, W. (2010). *Kultura popularna-tożsamość-edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leksykon kultury Warmii i Mazur*, [http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Strona\\_g%C5%82%C3%B3wna](http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Strona_g%C5%82%C3%B3wna) [dostęp: 25.08.2020].
- Lewandowska, I. (2018). *Gwara warmińska jako wyraz niematerialnego dziedzictwa kulturowego. Ewolucja zjawiska na przestrzeni dziejów*. W: K. Gładkowski, E. Gładkowska, T. Gajowniczek (red.), *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze od podpisania traktatu o dobrym sąsiedztwie. Kultura – oświata – gospodarka* (s. 137–152). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Lisowska, K. (2014). *Sylabus – Historia i kultura regionu*. Olsztyn: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Lisowska, K. (2015). *Sylabus – Historia i kultura regionu*. Olsztyn: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Lisowska, K. (2017). *Sylabus – Podstawy edukacji historycznej i regionalnej*. Olsztyn: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Lisowska, K. (2018). *Sylabus – Edukacja regionalna i obywatelska*. Olsztyn: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.

- Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ostatni Mazurzy i Warmiacy*, <http://www.ceik.eu/ostatni-warmiacy-i-mazurzy.html> [dostęp: 24.08.2020].
- Regionalna Kronika Filmowa*, <http://rkf.warmia.mazury.pl/informacje-o-projekcie> [dostęp: 19.08.2020].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. poz. 977.
- Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. poz. 803.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dz.U. poz. 356.
- Prusy*, <http://prusaspira.org/forum/printview.php?t=114&start=0> [dostęp: 15.08.2020].
- Siatka godzin (2012). *Pedagogika, specjalność wczesnoszkolna i przedszkolna w latach 2012–2017 – I stopnia*.
- Siatka godzin (2013). *Pedagogika, specjalność wczesna edukacja w latach 2013–2018 – II stopnia*.
- Sztompka, P. (2006). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: PWN.

## **The world of popular culture in preparation for *Regional education* – education of students of early childhood education**

### **Summary**

The article presents and analyzes the use of various popular culture world's qualities, the Internet; Music/Sound Recordings; Films; Photographs; Exhibitions in the education process of students of early education pedagogy in the field of regional education and their importance in preparing future pedagogues for educational activities.

Considerations have been based on the cycle of core subjects: History and culture of the region; Basics of historical and regional education; Regional and Civil education, that are fulfilled as part of studies of first and second degree in period of time from 2012 until 2020 on Faculty of Social Sciences of University of Warmia and Mazury in Olsztyn. In research both the quality analysis of documents and method of gathering data via participant observation had been used; own experiences were also taken into account.



Though the popular culture world's qualities the students are being brought broad range of knowledge of ancient Times; quality of society's life; political relations; cultural and environmental scenery and also undertakings aimed at the multiplication and protection of the cultural heritage of the region. Students are enlightened about the need of building the space, in which kindergarten and school aged children are enabled to find their own both social and cultural affiliation.

**Keywords:** civil education, cultural identity, region, regional education, regionalism.





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.12>

Mirosław MIELCZAREK

<https://orcid.org/0000-0001-9096-0715>

Dolnośląska Szkoła Wyższa

---

**Kontakt:** mirek91.m@gmail.com

**Jak cytować [how to cite]:** Mielczarek, M. (2020). Etyczne rozważania wokół fragmentu powieści Bruno Jasińskiego „Zmowa obojętnych. Nie ukończonej powieści część pierwsza”. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 179–195.

---

## Etyczne rozważania wokół fragmentu powieści Bruno Jasińskiego *Zmowa obojętnych.* *Nie ukończonej powieści część pierwsza*

### Streszczenie

Przedmiotem rozważań jest fragment powieści Bruno Jasińskiego *Zmowa obojętnych. Nie ukończonej powieści część pierwsza*. Celem artykułu jest natomiast udzielenie odpowiedzi na pytanie: jak interpretować konstrukt myślowy: „Nie bój się wrogów – w najgorszym razie mogą Cię zabić. Nie bój się przyjaciół – w najgorszym razie mogą Cię zdradzić. Strzeż się obojętnych – nie zabijają i nie zdradzają, ale za ich milczącą zgodą, mord i zdrada istnieją na świecie”? Obrane założenia zrealizowano przy pomocy analizy literatury przedmiotu oraz autorskiego projektu badawczego. Do badań wybrano metodę wywiadu narracyjnego. W postępowaniu badawczym przyjęto strategię jakościową, utożsamianą najczęściej z paradygmatem interpretatywnym, co pozwoliło na rezygnację z hipotez. Grupę badawczą stanowili pedagodzy, których narracje są istotnym dopełnieniem tekstu.

**Słowa kluczowe:** etyka, obojętność, obojętność ludzka, literatura popularna, kultura popularna.

### Wprowadzenie

Podczas studiów doktoranckich w Dolnośląskiej Szkole Wyższej jeden z etapów kształcenia w roku akademickim 2019/2020 uwzględniał realizację przed-

miotu „Etyka naukowa i zawodowa”. Osobą prowadzącą została Pani dr hab. Maria Reut, prof. DSW. Na zajęciach podejmowano kwestie etycznego wymiaru prowadzenia badań oraz etyki zawodowej, zwłaszcza w kontekście pracy pedagogicznej. Doktoranci trzeciego roku otrzymali propozycję, by przedmiotem zaliczenia uczynić etyczne rozważania nad fragmentem powieści Bruno Jasieńskiego *Zmowa obojętnych. Nie ukończona powieści część pierwsza*. Niniejszy tekst jest tego następstwem i dotyczy następującego cytatu:

Nie bój się wrogów – w najgorszym razie mogą Cię zabić. Nie bój się przyjaciół – w najgorszym razie mogą Cię zdradzić. Strzeż się obojętnych – nie zabijają i nie zdradzają, ale za ich milczącą zgodą, mord i zdrada istnieją na świecie (Jasieński, 1962).

Przywołana powieść jest wytworem kultury popularnej. W sensie ogólnym termin ten odnosi się do przestrzeni refleksji i analiz pedagogicznych. Nade wszystko stanowi także istotny temat edukacji kulturalnej (Fulińska, 2003, s. 57). Kultura popularna dość często jest zastępowana terminem „kultura masowa”, ponieważ dla niektórych jest ona jej integralną częścią (Dudek, 2003, s. 70). Trudno zatem o precyzyjne zdefiniowanie kultury popularnej. Wojciech Józef Burszta (2004, s. 36) uważa, że

kultura popularna nie jest dziś [...] przykładem eksploatacji i technicznej reprodukcji, ale spełnia potrzeby i pragnienia zgodne z szczególnym, wszelako jednak autentycznym gustem. Wszyscy mamy dziś autonomię w wyborze, które z kulturowych reprezentacji uznać za własne. Wypada zgodzić się ze Swingewoodem, że odmienność gustów i zróżnicowanie publiczności wynika z cech kapitalizmu konsumenckiego; kultura jest uwarstwiona, a stąd i konsumpcja wielce zróżnicowana.

W rozważaniach akademickich zwykło się ujmować zasadniczo dwie odmienne tradycje rozumienia kultury (Burszta, 2008, s. 9): w wersji literackiej – kultura to ideał sztuki i literatury, studiowanie doskonałości; w wersji humanistycznej – kultura jest całościowym sposobem życia, zespołem praktyk, działania i myślenia, jakie cechują różne grupy ludzi na całym świecie. Wyróżnikiem literatury popularnej jest kreowanie świata życzeń (pragnień) odbiorcy, gdzie dość często występuje odwołanie się do mitów oraz archetypów. W prezentowanej powieści za archetyp można uznać obojętność. Odwołując się powtórnie do kultury popularnej, warto wskazać, iż jest ona kulturą globalną w takim znaczeniu, że jej wartości są powszechne i obecne na całym świecie i tym samym nie jest typowa dla jednego narodu. Obojętność jest cechą, która istnieje w każdej kulturze. Utwór poruszający taką tematykę jest więc wytworem kultury popularnej.

Podjmując rozważania nad przytoczonym fragmentem, warto przybliżyć sylwetkę jego autora. Bruno Jasieński – właściwie Wiktor Zysman, to polski poeta pochodzenia żydowskiego, dramaturg i prozaik, uważany za współtwórcę futuryzmu polskiego. Przez wielu zaliczany do poetów wyklętych, autor licznych manifestów, przedstawiciel polskiej awangardy międzywojennej. Urodził się 17 lipca 1901 roku w Klimontowie pod Sandomierzem. Zginął w wieku 37 lat rozstrzelany najprawdopodobniej 17 września 1938 roku w miejscu straceń Kom-

munarka w Butowie pod Moskwą. Wychował się w rodzinie małomiasteczkowego lekarza. Naukę pobierał początkowo w warszawskim gimnazjum, a po wybuchu I wojny światowej kontynuował ją w Moskwie. Podczas pobytu w ówczesnym Związku Radzieckim bacznie obserwował rewolucyjną awangardę literacką. W 1918 roku trafił do Krakowa, gdzie rozpoczął studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zetknął się wówczas ze starszymi od siebie futurystami: Tytusem Czyżewskim oraz Stanisławem Młodożeńcem. Wspólnie z nimi założył futurystyczny klub „Katarynka”, gdzie od 1920 roku odbywały się wieczory poetyckie (Balcerzan, 1968; Dziarnowska, 1982; Jaworski, 2003; Mitzner, 1993; Jaworski, 2009; Majerski, 2001; Kolesnikoff, 1982). Początkowy okres twórczości Jasińskiego przypada na lata dwudzieste XX wieku. W opublikowanych dziełach przejawiał się futuryzm i rewolucjonizm. Zawarte w nich metafory miały charakter ekscentryczny, a obrazowanie dość często charakteryzowała hiperbola.

## Metody

Przedmiot rozważań stanowi fragment powieści Bruno Jasińskiego *Zmowa obojętnych. Nie ukończonej powieści część pierwsza*. Celem dociekań było natomiast uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jak interpretować konstrukt myślowy: „Nie bój się wrogów – w najgorszym razie mogą Cię zabić. Nie bój się przyjaciół – w najgorszym razie mogą Cię zdradzić. Strzeż się obojętnych – nie zabijają i nie zdradzają, ale za ich milczącą zgodą, mord i zdrada istnieją na świecie”? Podjęte zadanie zostało opracowane dwuetapowo. W pierwszym dokonano krytycznej analizy literatury przedmiotu. Na etapie drugim, kierując się naukową, a przede wszystkim badawczą ciekawością, skonstruowano autorski projekt. Do jego realizacji wybrano metodę wywiadu narracyjnego (Rubacha, 2008, s. 136). Materiał badawczy zebrano przy pomocy dyktafonu. W dalszym etapie wypowiedzi respondentów zostały poddane transkrypcji. Następnie dokonano kategoryzacji oraz kodowania wypowiedzi. Badania zrealizowano w nurcie podejścia jakościowego, utożsamianego najczęściej z paradygmatem interpretatywnym. Przyjęta strategia pozwoliła na rezygnację z hipotez. Grupę badawczą stanowili pedagodzy, których łączna liczba wyniosła 21 osób (14 kobiet, 7 mężczyzn). Średnia wieku wynosiła 39 lat, zaś średni staż pracy zawarł się w okresie lat 11. Większość rozmówców pozyskano drogą internetową (n = 13). By tego dokonać, uprzednio zapisano się do 6 grup zrzeszających pedagogów na jednym z popularnych portali społecznościowych. Potencjalni respondenci w formie ogłoszenia zostali zapoznani z tematyką prowadzonych badań. Z osobami, które zadeklarowały udział w projekcie wywiady przeprowadzono za pośrednictwem aplikacji umożliwiającej komunikację. Z pozostałą natomiast grupą (n = 7) wywiady zrealizowano w sposób bezpośredni. Badania prowadzono w okresie luty–kwiecień

2020 roku. Osoby biorące udział w badaniach uprzednio nie zostały zapoznane z poszczególnymi formami obojętności, jakie proponuje literatura przedmiotu, by nie ukierunkowywać toku ich rozważań.

## „Nie bój się wrogów – w najgorszym razie mogą Cię zabić”

Pierwszy element składowy zawarty w cytacie odnosi się do terminu „wróg”. Spotkanie z wrogiem to motyw wielokrotnie podejmowany w literaturze światowej. Autorzy w swych dziełach zwykle przedstawiają sytuację, kiedy główni bohaterowie pojawiają się na polu bitwy, by stoczyć zacięty bój, w którym jest tylko jeden zwycięzca. Nie zawsze jednak dwoje zwaśnionych spotyka się na placu boju, czasem są to zupełnie inne okoliczności. W poemacie *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza (2019) dochodzi do spotkania wrogów, którymi byli Jacek Soplica i Klucznik Gerwazy. Z kolei w *Iliadzie* Homera (2017) ma miejsce konfrontacja pomiędzy królem Troi – Priamem a niezwyciężonym wojownikiem wrogiej armii Achajów – Achillesem.

W obu przypadkach doszło do zażegnania konfliktu pomiędzy wrogami. Gerwazy wybaczył na łożu śmierci Jackowi Soplicy. Achilles natomiast, współczując Priamowi, oddał mu zwłoki Hektora. Dwaj bohaterowie – Jacek Soplica i Priam – odwołują się do uczuć wyższych oraz wiary swych przeciwników, prosząc z pokorą o wysłuchanie. Historie te pokazują, że pokora wraz z umiejętnością przebaczenia urastają do rangi heroiczych czynów, ponieważ wiąże się to z odrzuceniem własnej dumy i lęku. Dla obu postaci spotkanie z wrogiem nie kończy się śmiercią, lecz pozytywnie. Główni bohaterowie nie przejawiają bojaźni przed spotkaniem z wrogiem, nie kieruje nimi strach czy obawa przed utratą życia, lecz chęć rozwiązania konfliktu.

Etymologia terminu „wróg” na ogół ma wydźwięk negatywny i wywołuje dość liczne asocjacje. Z kolei jego semantyka jest pełna wyrazów bliskoznacznych, pośród których należy wskazać takie określenia, jak: nieprzyjaciel, przeciwnik, oponent, rywal, adwersarz, konkurent, prześladowca, agresor, napastnik, okupant, zaborca, nienawistnik, antagonist, najeźdźca (Wiśniakowska, 2007, s. 378). Sam termin nie często jest definiowany w słownikach i encyklopediach (Ziółkowski, 2014, s. 26). Za *Małym słownikiem języka polskiego* pojęcie wroga można podzielić na cztery znaczenia (Sobol, 1994, s. 1039): człowiek nieprzyjaźnie nastawiony wobec kogoś; człowiek coś zwalczający; wojsko nieprzyjaciela (państwa będące w stanie wojny); coś, co szkodzi komuś, bądź czemuś. Wymiary te można interpretować podmiotowo oraz atrybutowo. W aspekcie podmiotowym pierwsza dwa znaczenia mają charakter personalny, jednakże nie musi to być jednostka indywidualna, ale również podmiot zbiorowy, taki jak: grupa społeczna, naród, klasa, warstwa, rasa. Trzecie ujęcie odnosi się do sfery militarnej, budzącej skojarzenia z wojną i batalistyką. W ujęciu czwartym wróg przy-

biera postać materii nieożywionej, bliżej niesprecyzowanej. Aspekt atrybutywny wskazuje, że w ujęciu pierwszym wróg jest postacią negatywnie nastawioną wobec innego podmiotu. W drugim kontekście wróg jawi się jako jednostka aktywna coś lub kogoś zwalczająca, a zatem podejmuje działania wrogie.

Wrogów nie powinniśmy się bać, ponieważ z racjonalnego punktu widzenia na dłużą chwilę nie ma to większego sensu – takie stwierdzenia najczęściej pojawiały się w wypowiedziach pedagogów. W ich opinii trudno jest całkowicie przewidzieć zachowanie drugiego człowieka, dlatego do końca nie można być pewnym jego zamiarów. Każdy z nas ma zarówno wrogów, jak i przyjaciół. O wrogów łatwiej, o prawdziwych przyjaciół trudniej. Niektórzy z rozmówców wskazywali, że zdanie o wrogach mógł napisać ktoś, kto cały czas straszliwie cierpi i jedynym dla niego wybawieniem oraz odpocznieniem jest śmierć. Najgorsze, co może zrobić nam wróg to zabić lub wyrządzić krzywdę w inny sposób, dlatego powinniśmy starać się go unikać.

[...] w życiu codziennym zwykłego człowieka wrogów się unika szerokim łukiem. Dla nikogo to przyjemność patrzeć czy rozmawiać z taką osobą, bo budzi ona negatywne emocje, a każdy chce mieć spokój w głowie. W przypadku sytuacji, gdzie chodzi o władzę czy pieniądze sytuacja jest inna [Wywiad, nr 4].

Osoby biorące udział w pojedynku często są określane mianem rywali, a nie wrogów. Być może dlatego terminem błędnie stosowanym na określenie rywala jest wróg. Niemniej oba pojęcia należy rozróżniać. Uczynił to Alexander Wendt, który stosunki oparte na wrogości nazwał mianem hobbesowskiej kultury anarchii, a te pełne rywalizacji utożsamiał z locke'owską kulturą anarchii (Wendt, 2008, s. 243–259, 259–275). William R. Thompson wskazał, że rywalizacja to „proces, w którym aktorzy utożsamiani z państwami dostatecznie zagrażają rywalom, by ci uznali ich za wrogów” (Thompson, 2000, s. 557). David J. Finley, Ole R. Holsti i Richard R. Fagen podkreślili, że zjawisko wrogości ma miejsce wówczas, gdy dwóch aktorów postrzega się wzajemnie jako zagrożenie dla własnego dobra lub interesów. Rozumienie to pozwala dokonać kategoryzacji wrogów na (Finley, Holsti, Fagen, 1967): społecznych, politycznych, militarnych. Wrogów społecznych cechuje wzajemna niechęć oraz obciążenie złymi emocjami. Wzajemne przeciwdziałanie aspiracjom politycznym dążące do poszerzenia własnej władzy, potęgi i wpływów jest typowe dla wrogów politycznych. Wrogowie militarni przejawiają wobec siebie jawną, bądź ukrytą wrogość, która z czasem może przerodzić się w wojnę.

Ludzie są, jacy są. Wchodzą w relacje, a potem nawzajem nadają sobie różne atrybuty. Jednych uważają za wrogów innych za przyjaciół. Potem oczekują konkretnych reakcji, zachowań. Ale ludzie są tacy, jacy są, a nie tacy jakimi byśmy chcieli ich widzieć. Jeśli ktoś rozczarowuje, to może znaczy, że jest inny niż chcielibyśmy go widzieć? Że przypisaliśmy mu atrybuty, których nie posiada? Więc...? [Wywiad, nr 8].

## **„Nie bój się przyjaciół – w najgorszym razie mogą Cię zdradzić”**

Drugi aspekt ujęty w cytacie dotyczy zdrady przyjaciół. Przyjaźń stanowi przeważnie najważniejszą relację o charakterze pozarodzinnym. Jest zwykle definiowana jako relacja emocjonalna, dobrowolna, egalitarna, wzajemna i pozytywna, łącząca dwie lub więcej osób. Dobrowolność przyjaźni polega na tym, że nie można komuś wyznaczyć przyjaciela lub nakazać przyjaźnić się z drugą osobą. Jej egalitarność sprowadza się do tego, iż przyjaciele traktują się na równi, nie pokazują nawzajem swojej wyższości. Badacze zjawiska są zgodni, że stosunki przyjacielskie są pochodną motywów emocjonalno-społecznych, a nie instrumentalnych (Humenny, Grygiel, 2017, s. 164). Relacja przyjacielska polega głównie na wspólnym spędzaniu czasu, wzajemnej pomocy i wspieraniu się w trudnych chwilach.

Pojęcie przyjaźni bywa uwarunkowane kulturowo, wiekowo, ale też pod względem płci. Czym innym będzie przyjaźń pomiędzy dwiema niezważnionymi plemionami indiańskimi zamieszkującymi północnoamerykańskie rezerwy, a przyjaźń dwóch sąsiednich i przyjaźnie nastawionych wobec siebie „cywilizowanych” krajów. Także przyjaźń dwojga małych dzieci wygląda w wielu aspektach inaczej niż dwojga dorosłych ludzi. Dla dzieci pojęcie przyjaźni jest abstrakcyjne, choć nie oznacza to, że ich wzajemnych zachowań nie można nazwać przyjacielskimi. Taka relacja sprowadza się głównie do wzajemnej zabawy i rozrywki, natomiast u osób w starszym wieku cechuje się duchowym wsparciem, doradzeniem, wzajemnym rozwiązywaniem problemów. W powszechnym rozumieniu funkcjonuje pojęcie „męska przyjaźń” lub „szorstka męska przyjaźń”. Takich zwrotów nie używa się na co dzień wobec przyjaźni kobiet. Pokazuje to, że różnice płciowe w aspekcie przyjaźni są także dość znaczące. Kobiety traktują przyjaźń nieco bardziej emocjonalnie niż mężczyźni, a w relacjach przyjacielskich skupiają się w większym stopniu na duchowym jej aspekcie.

Badania nad przyjaźnią dowodzą, że nieposiadanie przynajmniej jednego przyjaciela prowadzi do negatywnych efektów psychospołecznych, co zaczyna objawiać się wyższym poczuciem samotności, lęku i depresji (Asher, Pequette, 2003, s. 75–78; Kelvin, 2016, s. 540–547). Z psychologicznego punktu widzenia jest to relacja bardzo ważna, ponieważ stanowi emocjonalne źródło wsparcia i przyczynia się do poprawy samopoczucia. W sferze społecznej pełni również istotny czynnik poznawczy, gdyż rzutuje na proces komunikowania się (Bulska, 2018, s. 56). Przyjaźń stała się obiektem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych. Podejmuje się wokół niej rozważania filozoficzne, antropologiczne, psychologiczne, socjologiczne, ale też pedagogiczne (Nymś-Górna, 2019, s. 95). Choć każda z wymienionych dyscyplin ujmują ją nieco w inny sposób, to dla każdej jest ona pewnego rodzaju fenomenem.

W przyjaźni, jak w każdym aspekcie życia, można zaobserwować zachowania niepożądane. Przemoc, okrucieństwo i zdrada nie omijają związków między-



ludzkich, w tym (nie wystrzegają się) przyjaźni (Wasilewska, 2013, s. 84). W omawianym fragmencie powieści Bruno Jasiński wspomina o zdradzie przyjaciół. Zdrada jest czymś, co trwale pozostaje w psychice wielu osób. Nieliczni tylko potrafią ją wybaczyć, zrozumieć, czy zupełnie o niej zapomnieć. Tylko negatywny przyjaciel dopuszcza się zdrady, o ile taką osobę można w ogóle określić mianem przyjaciela. Zdrada przyjacielska ma różne podłoża. Może to być rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji na temat drugiej osoby, albo zdrada mająca charakter emocjonalny, gdzie zrywamy kontakt, ponieważ znaleźliśmy sobie innego przyjaciela, nie podając konkretnych powodów takiego postępowania.

Zdrada jest czymś, co towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Jest ona pewnego rodzaju niezbywalnym doświadczeniem życiowym. Trudno jest znaleźć jednostkę, która chociażby w pewnym stopniu nie miała z nią do czynienia na poszczególnych etapach swojego życia. W literaturze pojęcie zdrady rozumiane jest wielorako. Najczęściej wspomina się o zdradzie małżeńskiej, narodowej, rządziej natomiast o zdradzie przyjaciół. Etiologia zdrady małżeńskiej tkwi zwykle w pożądaniu innej osoby niż małżonek, to uleganie pokusie i cielesności. Wydaje się jednak, że najgorszą formą tego rodzaju zdrady nie jest zdrada cielesna, lecz emocjonalna, gdzie nasze uczucia zaczynamy lokować w innej osobie. Zdrada narodowa wynika często z korzyści i strachu. Z kolei zdrada przyjacielska może być zarówno na tle emocjonalnym, jak i dla korzyści materialnych. Ale czy zasadne jest kategoryzowanie zdrady, kiedy tak naprawdę w każdym przypadku niesie ona za sobą ludzką krzywdę? Z całą pewnością wydaje się, że nie ma to większej racji bytu.

Trudno jest usprawiedliwiać ludzi, którzy dopuszczają się tak haniebnego czynu, jakim jest zdrada. Najbardziej znanym i chyba jednym z bardziej potępionych zdrajców jest Judasz Iskariota, który za trzydzieści srebrników zdradził Jezusa, wydając go arcykapłanom (Mk 14). Pomimo tego, że był przyjacielem i uczniem Chrystusa, dla własnej chciwości zaprzedał swoją przyjaźń. Historia biblijnego Judasza kończy się tragicznie. Tuż po tym, jak Judasz wydał Jezusa na śmierć, zaczęły dręczyć go wyrzuty sumienia, ponieważ dotarło do niego, że zrobił źle. Udał się do arcykapłanów, by zwrócić przekazaną mu zapłatę, lecz oni z powrotem jej nie przyjęli. Rozpacz Judasza po zdradzie przyjaciela była tak ogromna, że tego samego wieczora popełnia samobójstwo przez powieszenie.

[...] nie kontrolujemy innych, my kogoś cenimy i nazywamy tą osobę przyjacielem, a ona nas może zdradzić, zawieść nasze zaufanie i nas skrzywdzić. Podczas naszego życia spotykamy osoby, które nas lubią i nazywamy je przyjaciółmi, ale nie każdy nas lubi, co jest logiczne! Nie jesteśmy idealni, mamy wrogów, którzy mają swoje podstawy do nienawiści skierowanej do nas, ale miejmy nadzieję, że nie aż takie, aby nas zabić. Gdyby wszyscy się bali zdrady i śmierci ze strony innych ludzi, nikt by z nikim nie próbował zbudować żadnej relacji [Wywiad, nr 17].

## „Strzeż się obojętnych – nie zabijają i nie zdradzają, ale za ich milczącą zgodą, mord i zdrada istnieją na świecie”

Ostatnim aspektem jest obojętność. Jej z perspektywy przytoczonego fragmentu, jak i całej powieści Bruno Jasieńskiego należy poświęcić największą uwagę. Tym samym przywołany cytat nie powinien być analizowany oddzielnie. Zestawienie poszczególnych elementów wydaje się być celowe, ponieważ stanowi pewnego rodzaju konstrukt myślowy. Głównym przesłaniem nie jest snucie rozważań wokół wrogości czy zdrady przyjaciół, lecz refleksja nad ludzką obojętnością jako jednym z największych problemów świata.

Obojętność może przybierać różne formy. W etycznych rozważaniach Magdalena Środa wyróżniła kilka jej składowych (Środa, 2019, s. 42–60). Pierwsza z nich to *obojętność jako choroba (moral insanity)*, która za Jamesem C. Prichardem jest pewnego typu obłędem moralnym. Stan ten charakteryzuje się chorobliwym wypaczaniem naturalnych uczuć lub po prostu brakiem „uczuć wyższych”, które zgodnie z XIX-wiecznymi teoriami odpowiadały za zachowania moralne. W niniejszą formę obojętności dobrze wpisują się słowa jednego z uczestników badań:

[...] mamy nie bać się ludzi, którzy mają względem nas jakieś uczucia, bo ich możemy zawsze odczytać i zrozumieć to, co chcą zrobić. Obojętność jest plagą, wręcz chorobą naszych czasów, jest najbardziej brutalną z postaw, obojętność powoduje, że tracą się uczucia, traci się ludzkie spojrzenie, traci się ludzkie podejście. Obojętny nie zauważy topiącego się obok człowieka [...] [Wywiad, nr 16].

Drugą formą jest *obojętność jako defekt sumienia*. Ten rodzaj obojętności jest powiązany z chrześcijańską teologią moralną, w tym ze strukturą sumienia, a przede wszystkim z niewłaściwą jego formacją. W tym kontekście obojętność moralna może być następstwem niewłaściwego uformowania sumienia, ale też przecenienia jego autonomicznego charakteru. W narracjach rozmówców także można odnaleźć duchowy kontekst obojętności, który najczęściej był odnoszony do Pisma Świętego i religii chrześcijańskiej:

[...] pierwsze skojarzenie przychodzi mi myśl z Pisma Świętego „bądź zimny albo gorący, nigdy letni”. Gorący to człowiek, którego nic nie zachwieje, jest pewny swoich racji, zimny utożsamiany jest z kimś złym, ale jest to ktoś, kto jest w stanie przyznać się do tego w co wierzy i co wyznaje, mimo że nie jest to powszechnie uznawane za dobre. Człowiek letni to ktoś, kto jest chwiejny, obłudny i zmienia poglądy „jak wiatr zawieje”. Nawiązując do cytatu: „wiem na co stać i czego spodziewać się po wrogach i przyjaciółach”, natomiast letni to ten obojętny, który tak naprawdę jest dla nas zagadką i nie wiemy kiedy i z której strony uderzy, kiedy wbije nam nóż w plecy [Wywiad, nr 2].

[...] obojętność jako księdzu kojarzy mi się z trzema miejscami w Biblii – z tekstem o przyjacielu u Syracha, z nauką Jezusa o mowie (tak, tak, nie, nie) i z tekstem Jana o tym byśmy byli zimni albo gorący, ale nie letni [Wywiad, nr 9].

Kolejną formą jest *obojętność „pedagogiczna”*. Głównym jej wyznacznikiem bywa system klas społecznych, gdzie obojętność pełni funkcje instrumentalno-pedagogiczne. Idea ta zakłada, że jednostki nieodpowiedzialne, leniwe, „ofiary losu” czy nieudacznicy nie zasługują na racjonalne, a więc i moralne traktowanie. Przyczyną obojętności jest „rozkawałkowanie moralności” oraz jej relatywizacja do określonych aksjologii grupowych i klasowych. Również w wypowiedziach respondentów pojawiały się pedagogiczne aspekty obojętności:

[...] w moich doświadczeniach pedagogicznych, rozmowach z nauczycielami, stale powracały mniej więcej takie opinie: „już ja wolę tą trzepniętą/tego trzepniętego X niż tę tajemniczą/tego tajemniczego Y, co tam coś knują „pod nosem”, „ten/ta jest może i czasem wulgarny/wulgarna, ale przynajmniej wiem, że mnie nie okłamuje, że nie gra, że potrafi być szczerą/szczera do bólu”. I po latach doświadczeń z uczniami LO (3 lata) oraz pracy ze studentami (11 lat) wiem, że Ci starsi ode mnie pedagodzy, od których się uczyłem, mieli rację. Jako wykładowca łapię się na większym zaufaniu do głośnych, i sympatycznie zadziornych, do wymagających napomnień w zachowaniu, niż do cicho ironizujących, przewracających z dezaprobatą oczyma, którzy zapytani, czy coś nie tak – nie nawiązują dialogu, ale odchodzą w swoje niezrozumiałe milczenie, nie wyjaśniając nic [Wywiad, nr 9].

Inny wydzźwięk przybiera *obojętność w ramach ekonomii odpowiedzialności*. To postawa, która istnieje poprzez społeczne podziały podmiotów. Realizm etyczny „wyrzuca” poza zakres moralności te jednostki, które nie przynależą do pewnej struktury, ale nie neguje ich podmiotowości. Z obojętnością moralną i dystansem spotkają się więc osoby nie należące do danej komórki społecznej. Do wskazanej formy obojętności można odnieść słowa jednego z rozmówców, zdaniem którego obojętność wobec podmiotów jest widoczna:

[...] w blokowiskach, gdzie relacje międzyludzkie w dużej mierze kształtuje Kościół. Ateiści, wierzący ale niepraktykujący i innowiercy stanowią tu mniejszość. Praktykująca większość tworzy moralne prawa, ale nie piętnuje mniejszości. Przynależność do większości daje poczucie wspólnoty, wielkości i ważności, a dzięki temu roznijac się może tolerancja w stosunku do mniejszości. Warto zauważyć, że wystarczy jedna osoba praktykująca w rodzinie aby środowisko uznało całą rodzinę za godną życia we wspólnocie [...] [Wywiad, nr 10].

Z kolei postawa, jaką jest *obojętność technokratyczna*, za Maxem Weberem ma w sobie cechy konstytutywnej nowoczesnej biurokracji (Weber, 2002, s. 707). W podobnym tonie wypowiedział się Zygmunt Bauman: „podwójny sukces biurokracji polega na umoralnieniu technologii przy jednoczesnym odebraniu moralnego znaczenia kwestiom pozatechnicznym” (Bauman, 2009, s. 332). Oba stanowiska wskazują, że w cyfrowym świecie etyka moralnego postępowania została wyparta na rzecz technologii cyfrowych. Tym samym z informatyzowanie społeczeństwa i nadmiar zbiurokratyzowania sprzyja postawom zobojętnienia.

[...] najzabawniejszą sprawą związaną z masowością komputerów jest to, że ich wprowadzenie ułatwiło i przyspieszyło wiele procesów, ale wcale nie zmniejszyło biurokracji, a nawet ją rozbudowało. Prawie wszystkie informacje zawarte w komputerach dotyczące

obywatela i jego spraw są drukowane i istnieją w formie pisanej. A przecież komputery wprowadzono po to, aby ograniczyć biurokrację do minimum. Czy skomputeryzowanie świata nie sprawiło, że ludzie wobec ludzi stali się bardziej obojętni? Zapewne tak! Przykładem są młodzieżowe (ale już nie tylko młodzieżowe) imprezy, gdzie młodzi ludzie siedzą z nosami w swoich smartfonach, pozostają obojętni na swoje realne towarzystwo [...] [Wywiad, nr 10].

Kolejną formą jest *obojętność czasów zagłady*. Ten element budzi głównie skojarzenia z rasizmem lub antysemityzmem. Historia świata, także współczesna, zna wiele przykładów, kiedy poszczególne narody czy zbiorowości wykazywały się zobojętnieniem na krzywdę ludzką mającą podłoże rasowe bądź narodowościowe, czego następstwem były i są konflikty zbrojne. Przejawem obojętności było tworzenie gett, obozów zagłady (niemieckich obozów koncentracyjnych na terenie Polski), gdzie dokonywano izolacji oraz segregacji ludzi na „gorszych” i „lepszych”, a ucieleśnienie obojętności ludzkiej dla wielu oznaczało śmierć. Przykłady takiej obojętności dobrze opisuje literatura łagrowa i obozowa, a są nimi chociażby *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego (Selbirak, 2017), czy *Medaliony* Zofii Nałkowskiej (2019), gdzie zostały ukazane obozy zagłady, do których Niemcy wywozili ludzi.

[...] obojętność w państwie Hitlera (państwie milionów mundurów) była obojętnością negatywną. W pierwszym okresie była to obojętność wynikająca z sytuacji politycznej i ekonomicznej (frustracje po I wojnie światowej, bezrobocie, głód, brak perspektyw). Było to pogodzenie się z losem, szukanie jakiegokolwiek wodza (przywódcy), który zmieni ich los. Była to moim zdaniem bierność, a nie obojętność. Hitler wykorzystał to perfekcyjnie. W drugim okresie III Rzeszy niemalże w każdej niemieckiej rodzinie był mundur, ludzie mieli wyznaczone funkcje, cele, zadania. Przestali być obojętni (bierni). Państwo rozwijało się, kwitło, Trzeci, ostatni okres to wojna. Czy Niemcy byli obojętni na losy podbijanych narodów? Moim zdaniem nie, to nie była obojętność! Nazwać to można wyrachowaniem politycznym, przekonaniem o własnej wyższości, chęcią zdobywania nowych terytoriów dla tysiącletniej III Rzeszy. Czasami było to tchórzostwo (ciężko się przeciwstawić państwu wojskowo-policyjnemu, które jest naszą ojczyzną), czasami niewiedza (w niemieckich kronikach filmowych pokazywano zwycięstwa i chlubne momenty, a nie eksperymenty na ludziach w obozach koncentracyjnych) i na pewno istniejąca w każdym państwie głupota. Ale nie obojętność! [...] [Wywiad, nr 10].

Ostatnią formą obojętności jest *obojętność „ramowa”* Judith Butler (2011). Parafrazując ją, wydaje się, że uwypukla ona pewną klasowość społeczną. Przejawia się tym, że ludzie klasowo uznani za „ludzkich” są zauważalni, dlatego ze strony innych bywają mniej narażeni na postawy obojętne. Ci natomiast, którzy w danej kulturze są postrzegani jako „nieludscy ludzie” nie wpasowują się w przyjęty wzorzec człowieczeństwa, a to sprzyja zobojętnieniu. Postawy różniące klasowo społeczeństwo są widoczne w wielu obszarach życia, nawet pośród dzieci:

[...] do przedszkola w Warszawie trafiło troje „nowych”. Były to dzieci z rodzin miesza-nych: polsko-afrykańskiej, polsko-chińskiej i polsko-ukraińskiej. W pierwszych dniach ci uczniowie byli równoprawnymi członkami dziecięcej zbiorowości, uczestnikami dziecię-

cych zabaw. Po kilkudziesięciu dniach (pod wpływem rozmów polskich dzieci z rodzicami), stali się kolejno: „czarnuchem” („brudasem”, „asfaltem”), „żółtkiem” („kitajcem”), „banderowcem” („czarnopodniebieńcem”, którego dziadek obdzierał Polaków ze skóry). Stworzyli trzyosobową grupę bawiącą się tylko ze sobą. Dzieci na początku były wobec nich obojętne (dla mnie normalne). Rodzice oduczyli dzieci obojętności i nauczyli rasizmu. Co zatem lepsze: obojętność czy rasizm? [...] [Wywiad, nr 10].

Obojętna postawa na krzywdę ludzką może prowadzić do licznych tragedii, w tym rodzinnych. Bywają sytuacje, gdzie z pozoru niewinny konflikt najbliższych sobie osób z czasem przeradza się w przejawy agresji słownej i fizycznej. Obojętność w tym przypadku równoznaczna jest z brakiem reakcji najbliższego otoczenia i tym samym sprzyja dramatom rodzinnym. Ambiwalentny, a więc i obojętny stosunek na zło przejawia się często usprawiedliwianiem. Osoby takie szukają swoistych „wymówek”, które tłumaczyłyby ich społeczną „znieczulicę”, a jednocześnie tłumiły wyrzuty sumienia.

Na co dzień mimo czasem własnych wyrzutów sumienia mamy do czynienia z obojętnością względem drugiego człowieka. To postawa zakładająca nie wtrącanie się w życie innych, brak zainteresowania, przyzwolenie na krzywdę, jak również strach przed wyrażaniem swoich opinii. Moglibyśmy wiele zmienić, gdyby „obojętni” zabrali głos, zareagowali na krzywdę innych, wyrazili swój sprzeciw lub zgodę w istotnych sprawach. Postawa ta, widoczna jest w każdej sferze naszego życia, zarówno w polityce, środowisku społecznym, szkole, pracy, czy rodzinie. Brak reakcji sprawia, że wokół dzieje się wiele złego. Rolą nie tylko pedagoga, ale również każdego świadomego rodzica jest zatem, wpojenie młodym ludziom odpowiedzialnego podejścia w kwestiach ważnych dla ogółu. Istotne jest zachęcanie ich do odważnego wyrażania swojego zdania oraz nauka, że na każdą krzywdę należy odpowiednio zareagować. Warto być dla nich pewnego rodzaju „drogowskazem” i na swoim przykładzie ukazywać, że własne zdanie, odpowiednia reakcja, zabranie głosu, czy zainteresowanie drugim człowiekiem nie boli, a nawet przeciwnie – pozwoli małymi krokami zmieniać tą trudną i często niesprawiedliwą dzisiejszą rzeczywistość [Wywiad, nr 11].

Są osoby, które z wielu przyczyn próbują zachować dystans do różnych spraw, przymykają oko na ludzką krzywdę. Obojętność to niereagowanie na negatywne sytuacje i zdarzenia dotyczące bliźnich. Mogą to być słowa wypowiedziane w kierunku innej osoby i czyny, które mają wyźwięk negatywny, a zarazem krzywdzący. Obojętność to niedostrzeganie ludzkiego cierpienia i brak zainteresowania. Dla obojętności charakterystyczne jest to, że nie wywołuje ona uczuć pozytywnych, ani negatywnych. Nie skłania do zastanowienia, nie motywuje do jakiegokolwiek działania. Obojętność, zdaniem rozmówców, to wytwór typowy dla ludzi uciekających od problemów. Ludzie obojętni dają przyzwolenie na ludzką krzywdę, ich postępowanie nacechowane jest egoizmem, brakiem empatii, tkwią w marazmie własnych przekonań, zatracając najważniejsze wartości własnej egzystencji. Jak zaznaczyła jedna z rozmówczyń:

[...] ludzie obojętni brakiem jakiegokolwiek reakcji akceptują otaczające problemy. Obojętność jest formą przyzwolenia i wynikiem egoizmu, który jest jednym z największych skazań obecnego świata. Ludzie nauczyli się żyć wygodnie, dopóki dana tragedia ich nie

dotyczy, nie chcą jej widzieć, tym bardziej się w nią angażować. W naszym obecnym świecie ludzie są „wyprani” z empatii, zatarcili najważniejsze wartości naszej egzystencji. Według mnie, również słabość i strach sprzyja obojętności. Po wrogo nastawionych do nas ludziach, wiemy czego możemy się spodziewać. Od naszych przyjaciół także oczekujemy w pewnym stopniu określonych zachowań. Prawdziwym jest powiedzenie, że tych szczerych poznajemy w biedzie. Fałszywi prędzej czy później odejdą z naszego życia. Pociuszające jest to, że istnieją jeszcze ludzie z wielkim sercem, którym zależy na dobru innych, tylko czy to wystarczające, żeby ten świat przetrwał? [Wywiad, nr 7].

Obojętność jest zjawiskiem powszechnym, dla wielu niebudzącym skrajnie negatywnych skojarzeń. Być może dzieje się tak dlatego, że ludzie w ciągu swojego życia spotykają się z nią dość często. Obojętność warto porównać do rozprzestrzeniającej się po świecie zaraźliwej, dotykającej każdą warstwę społeczną, „choroby”, którą trudno zdiagnozować, jednoznacznie opisać czy wskazać na pewne determinanty. Jest ona tak powszechna, że trudno z nią walczyć. Można jedynie starać się pokonywać strach, który stanowi najczęściej jej podłoże. Wszelkie wysiłki warto jednak podejmować, z postawami obojętnymi należy bowiem walczyć, by nie zostały utrwalone i podniesione do rangi „normalności”. Słusznie zauważył Stanisław Jerzy Lec (2006), że „burzliwe jest morze obojętności”, stąd gdy jakieś zjawisko lub sytuacja naruszy nasz pancerz ochronny, naszą idylle, „własne Idaho”, wzburzamy się, a czasem zniechęca, jak burza, przechodzimy do obojętności.

Interpretując fragment powieści Bruno Jasińskiego, w większości przypadków pedagogzy nie doszukiwali się jego drugiego znaczenia poza tym, które jasno wynika z samego doboru słów. Inni natomiast kwestionowali sens owej wypowiedzi, powątpiewając w ich wyjątkowość oraz głębsze przesłanie:

[...] ja nie doszukiwałabym się drugiego dna w tym tekście. Oczywiście dla każdego może mieć znaczenie metaforyczne, ale według mnie należy odczytywać słowa dokładnie tak, jak napisał je autor. Obojętność to coś, co stawia nas w swojego rodzaju „zawieszaniu”, niewiedzy, braku pewności i przekonania. Każdy z nas może obojętność i brak stanowiska interpretować na swój sposób, to znaczy – jak mu wygodnie. W związku z tym znajdzie się ktoś, kto wykorzysta to na swoją korzyść i negatywnie wpłynie na społeczeństwo lub wyrządzi komuś krzywdę. Ponadto brak własnego zdania stawia niezdecydowanych w niekorzystnej sytuacji, zabiera możliwość do współtworzenia rzeczywistości i wpływa na wszelakie sytuacje życiowe. Jest to zdecydowanie gorsze niż zdrada przyjaciela czy zabójstwo wroga – oni przynajmniej podjęli jakąś decyzję, zmienili rzeczywistość, mieli na coś wpływ, wyrazili własne zdanie. A to według mnie cechuje wolnego człowieka [Wywiad, nr 5].

Przyznam szczerze, że albo te słowa nie mają wielkiego sensu, albo ja nic wyjątkowego w nich nie widzę. A jak je rozumiem? Dla mnie większego sensu to nie ma! Autor mówi mi, że czy to wróg, czy to przyjaciel, to i tak może mnie skrzywdzić. Dla mnie te słowa, to trochę takie zaprzeczenie. Mam być obojętny na wrogów i przyjaciół, to znaczy być przygotowanym na to, że mogą mnie skrzywdzić. To taka pewnego rodzaju jakby obojętność. Moja obojętność na to, co może się stać. A potem ten ktoś pisze, że właśnie ta obojętność daje przyzwolenie złu na świecie. Może właśnie powinienem się obawiać wrogów i przyjaciół? Bać się tego, że ktoś może mnie skrzywdzić? Strach zmusza mnie do podję-

cia działania! Gdy się boimy, staramy się czemuś przeciwdziałać. Nie dopuścić do tego, by coś się stało [Wywiad, nr 6].

Obojętność jest grzechem zaniedbania bliźniego. W zasadzie niewiele dobrego można o niej powiedzieć. Jak zauważyli niektórzy rozmówcy wprost gani ją Pismo Święte słowami: „znam uczynki twoje, żeś ani zimny, ani gorący. Obyś był zimny albo gorący! A tak, żeś letni, a nie gorący ani zimny, wypłyje cię z ust moich” (Ap 3, 15–16). Jedną z bardziej znanych modlitw przypomina nam, że grzeszyć możemy nie tylko myślą, uczynkiem, ale i zaniedbaniem, a więc i obojętnością. Przypowieść „O miłosiernym samarytaninie” (Łk 10, 25–29) opowiada historię rannego człowieka leżącego przy drodze, którego mijają ludzie, nie udzielając mu pomocy i pozostawiając samemu sobie. Takie zachowania bywają widoczne we współczesnym świecie. Przykładem jest obojętność ludzi wobec osób bezdomnych. Oni także potrzebują pomocy, nierzadko – jak człowiek wędrujący z Jerozolimy do Jerycha w przypowieści o miłosiernym Samarytaninie – wymagają opieki medycznej, nakarmienia, a czasem zwykłej rozmowy. Na myśl przychodzą inne słowa zaczerpnięte z Pisma Świętego: „byłem głodny, a daliście Mi jeść; byłem spragniony, a daliście Mi pić; byłem przybyszem, a przyjęliście Mnie; byłem nagi, a przyodzialiście Mnie; byłem chory, a odwiedziliście Mnie; byłem w więzieniu, a przyszliście do Mnie [...]” (Mt 25, 31–46). Postępując w myśl tej nauki, nie będziemy obojętni wobec cierpienia drugiej osoby.

Obojętność na krzywdę ludzką to problem dość szeroko poruszany nie tylko w Biblii, ale też w literaturze współczesnej. Jednym z utworów ukazujących, w jaki sposób obojętnością może zostać skrzywdzony drugi człowiek jest *Wieża i inne opowiadania* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego (1988). Główny bohater jednego z opowiadań (*Wieża*) jest trędowaty, co przyczynia się do wygnania go z miasta i zmuszenia do prowadzenia samotniczego trybu życia. Powodem odseparowania od świata i początkiem udreki staje się choroba. Podczas interpretacji opowiadania pojawia się pytanie, czy aby na pewno zachowanie społeczeństwa wynikało z jego zwykłej obojętności? Wydaje się, że nie, ponieważ ludzie bali się zarażenia, ich postępowaniem kierował strach i obawa nie tylko o siebie, ale również o swoich bliskich. Z losu bohatera wynika, że prawdopodobnie nikt się nie zastanawiał jak sobie poradzi, jaka została wyrządzona mu krzywda, czy w ogóle będzie w stanie sam przetrwać. W tematykę obojętności wpisuje się także *Dżuma* Alberta Camusa opublikowana w 1947 roku (2017). Wiodącą postacią w powieści to człowiek emanujący swoją obojętnością na epidemię, jaka zapłonęła w miasteczku Oran. Cottard cieszy się, gdyż wie, że jemu nic nie zagraża, jego problemy z prawem są odkładane na dalszy plan, ponieważ wszyscy pochłonięci są walką z chorobą. Pozostaje obojętny na cierpienie wielu osób, jest zadufany w sobie, podczas gdy epidemia zbiera śmiertelne żniwo.

Powieść Herlinga-Grudzińskiego dobrze ilustruje, jak ludzki lęk może stanowić punkt zapalny do zachowań obojętnych. Z kolei obojętność bohatera *Dżumy* ma podłoże tkwiące we własnych pobudkach. Oba utwory dobrze wpisują się we

współczesne problemy świata. Pod koniec roku 2019 w chińskiej metropolii Wuhan pojawił się nowy koronawirus wywołujący chorobę COVID-19 (SARS-CoV-2). Z początkiem roku 2020 wirus przedostał się poza granice Chin. W marcu był już obecny w sporej większości krajów, dotarł również do Polski. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła wybuch pandemii w skali światowej. Na pierwszej linii frontu w walce z niespotykanym dotąd patogenem stanęły służby medyczne. Jak można było zauważyć w światowych oraz ogólnokrajowych mediach, medycy wykazywali się niezwykłą odwagą, heroiczną w swych czynach, pracowitością i oddaniem, by zapobiec dalszemu rozprzestrzenianiu się zarazy. Należy zadać sobie pytanie, co byłoby gdyby współczesnymi służbami medycznymi kierowała obojętność mająca podłoże lęku lub była wynikiem własnych „zimnych” kalkulacji?

## Zakończenie

Zarówno fragment, jak i cała powieść Bruno Jasińskiego *Zmowa obojętnych. Nie ukończonej powieści część pierwsza* piętnuje obojętność jako najgorszą cechę ludzką. Omawiana problematyka może stanowić podłoże głębszych rozpraw etycznych. Jak zaznaczono w tekście, wskazany cytat odnosi się do obojętności i wydaje się, że w taki sposób powinien być interpretowany jako całość. Niemniej jednym z bardziej trudnych, a dla niektórych „idiotycznych” pytań, z jakimi można się spotkać głównie na drodze edukacji, jest niewątpliwie pytanie: co dany autor (artysta) miał na myśli? Tym trudniej jest udzielić odpowiedzi na takie pytanie, jeżeli mamy do czynienia z twórcą czystej formy, fantastą, abstrakcjonistą czy futurystą, jakim był Bruno Jasiński. Przykładem jest Wisława Szymborska, która zgodnie z naturalnym kluczem nie potrafiła zinterpretować własnego wiersza.

Za literaturą przedmiotu przedstawiono i omówiono w tekście poszczególne formy obojętności. Następnie uzupełniono je o narracje pedagogów. Pomimo że przystępując do realizacji projektu badawczego, celowo nie wskazano respondentom wybranych form obojętności, to w wielu wypowiedziach pojawiły się takie konteksty, które można było przypisać analizowanym obszarom. Z badań wynika, że dla większości rozmówców, z którymi przeprowadzono wywiady, obojętność jest dużo gorsza niż śmierć z rąk wroga czy zdrada przyjaciół. Z egzystencjalnego punktu widzenia najgorsza jest obojętność, gdyż wtedy nie mamy uczuć i relacji.

Snując etyczne rozważania, warto się zastanowić, czy coś takiego, jak obojętność w ogóle istnieje? Wsłuchując się w narracje pedagogów, w zasadzie tylko 1 z 21 osób uznała, że nie. Autor niniejszego tekstu skłania się poniekąd ku temu pogładowi, uważając, że w pewnych kontekstach i obszarach życia nie ma ona miejsca, a jest jedynie terminem używanym na wyrost. Dzieje się tak dlatego, że jest to pojęcie nie dość ostre, budzi łagodniejsze skojarzenia, mniej piętnuje. Termin ten zapewne został wymyślony do nazywania innych stanów, odczuć i relacji



międzyludzkich. Podobnie jest z nieśmiałością, która jest strachem, obawą, lękiem oraz wstydem przed innymi ludźmi. Pojęcie to używane jest głównie wobec dzieci i młodzieży, ponieważ raczej nie mówi się o „nieśmiałym siedemdziesięciolatk”. Stąd nazewnictwo to zostało wymyślone, by nie deprawować dzieci i młodzieży. Lepiej brzmi „nieśmiały nastolatek” niż „tchórzliwy nastolatek”. Ławiej wyleczyć dziecko z nieśmiałości niż z tchórzostwa.

Podobnie ma się rzecz z obojętnością, przy czym jest ona terminem o wiele szerszym. Określenie to może zastąpić lęk, obawę o własne zdrowie i życie, zniechęć społeczną, głupotę, brak wyrobionego zdania (gustu), chorobę psychiczną, stan umysłu po używkach i wiele innych pojęć. Jest wygodniej powiedzieć o kimś „obojętny” zamiast „tchórz”, „głupek”, „pijak”. Warto też zwrócić uwagę na fakt, iż istnieją dwie formy zachowań, określanych mianem obojętnych. To pozytywne i negatywne zachowanie. Zarówno obojętność pozytywna, jak i negatywna jest przyswajana na drodze socjalizacji. Z obojętnością pozytywną mamy do czynienia wówczas, gdy nie reagujemy na zaczepne zachowania drugiej osoby: „udawaj, że nie słyszysz tych słów, nie daj się wyprowadzić z równowagi, bo ten ktoś próbuje cię tylko sprowokować”. Obojętność negatywna jest z kolei zwykle bardziej złożona, ponieważ może mieć podłoże kulturowe, narodowościowe, rasistowskie, wynikające ze stanów psychicznych, czy świadomości po używkach. Podsumowując rozważania nad obojętnością, za istotny uznano fragment wypowiedzi jednego z rozmówców, który w sposób klarowny i precyzyjny rozprawia się z nią w kilku zdaniach:

[...] moim zdaniem mord i zdrada istnieją na świecie nie dlatego, że istnieje mnóstwo ludzi obojętnych. To wynik pychy, cheiwości, megalomanii, głupoty i „kulawego” systemu prawnego, a także braku moralności i upadku obyczajów. Zalew kultury masowej powoduje to, iż człowiek przestaje myśleć, a zaczyna biernie przyjmować złe idee i poglądy. Nie jest obojętny, wręcz przeciwnie, jest jak gąbka, która wchłania wszystko. Chwila obojętności (zastanowienia) z pewnością może pozwolić na podjęcie decyzji życiowych – czy warto...? [Wywiad, nr 10].

Poruszona w niniejszym tekście tematyka nie stanowi wiodącego obszaru naukowego autora, gdyż jego zainteresowania skupiają się wokół pedagogiki resocjalizacyjnej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Dlatego podłożenie postawionemu zadaniu przysporzyło początkowo wielu trudności. Z każdym jednak kolejnym etapem okazywało się, że etyczne rozważania wokół obojętności mogą być ciekawą podróżą poznawczą, która otwiera nowe horyzonty. W trakcie pracy nad tekstem pojawiła się refleksja dotycząca obojętności pedagogicznej w pracy resocjalizacyjnej. Autor tekstu, prowadząc badania naukowe czy podejmując pracę opiekuńczo-wychowawczą oraz resocjalizacyjną z dziećmi i młodzieżą, ale także z osobami dorosłymi, sam wielokrotnie był świadkiem obojętności wychowawczej. Mniej lub bardziej świadomie pewnie czasem również też ją przejawiał. Zagłębianie się w analizowane zagadnienie zapewne zaowocuje w przyszłości kolejnymi rozważaniami nad obojętnością stricte pedagogiczną w resocjalizacji.

## Bibliografia

- Asher, S.R., Pequette, J.A., (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Curent Directions in Psychological Science*, 12 (3), 75–78.
- Balcerzan, E. (1968). *Styl i poetyka twórczości dwujęzycznej Bruno Jasińskiego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Bauman, Z. (2009). *Nowoczesność i zagłada* (tłum. T. Kunz). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bulska, J. (2018). Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych i kształtowaniu samopoczucia człowieka. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 123, 51–59.
- Burszta, W.J. (2004). *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Burszta, W.J. (2008). *Świat jako więzienie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Butler, J. (2011). *Ramy wojny* (tłum. A. Czarnecka). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Camus, A. (2017). *Dżuma*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dudek, A. (2003). Kultura popularna kulturą nowoczesnego społeczeństwa. *Roczniki Nauk Społecznych*, 31 (1), 61–81.
- Dziarnowska, J. (1982). *Słowo o Brunonie Jasińskim*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Finley, D.J., Holsti, O.R., Fagen, R.R. (1967). *Enemies in Politics*. Chicago: Rand McNally.
- Fulińska, A. (2003). Dlaczego literatura popularna jest popularna?. *Teksty Druge*, 4, 55–66.
- Herling-Grudziński, G. (1988). *Wieża i inne opowiadania*. Poznań: W drodze.
- Homer (2017). *Iliada*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Humenny, G., Grygiel, P. (2017). *Częstość i struktura relacji przyjacielskich wśród dzieci kończących szkołę podstawową*. Łódź: XXIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej.
- Jasiński, B. (1962). *Zmowa obojętnych. Nie ukończonej powieści część pierwsza*. Warszawa: Czytelnik.
- Jaworski, K. (2003). *Bruno Jasiński w Paryżu (1925–1929)*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Jaworski, K. (2009). *Dandys. Słowo Brunonie Jasińskim*. Warszawa: Iskry.
- Kelvin, R. (2016). Depression in children and young people. *Paediatrics and Child Health*, 26 (12), 540–547.
- Kolesnikoff, N. (1982). *Bruno Jasiński. His Evolution from Futurism to Socialist Realism*. Waterloo-Ontario: Wilfrid Laurier UP.
- Lec, S.J. (2006). *Myśli nieuczesane. Wszystkie*. Warszawa: Noir sur Blanc.
- Majerski, P. (2001). *Odmiany awangardy*. Katowice: Wydawnictwo EGO (Stowarzyszenie Pisarzy Polskich Oddział w Katowicach).
- Mickiewicz, A. (2019). *Pan Tadeusz*. Kraków: Greg.

- Mitzner, P. (1993). Bruno Jasiński. Śmierć futurysty. *Karta*, 11, 11–20.
- Nałkowska, Z. (2019). *Medaliony*. Kraków: Greg.
- Nymś-Górna, A. (2019). Emocje w relacjach przyjacielskich dzieci i młodzieży. W: W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wiczorek (red.), *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni* (s. 95–102). Poznań – Kalisz: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*. (2017). Poznań: Pallottinum.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Selbirak, M. (2017). *Opowiadania Tadeusza Borowskiego*. Toruń: Literat.
- Sobol, E. (red.). (1994). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Środa, M. (2019). Obcość, obojętność, okrucieństwo. *Etyka*, 1 (58), 42–60.
- Thompson, W.R. (2000). Identifying Rivals and Rivalries in World Politics. *International Studies Quarterly*, 45, 553–563.
- Wasilewska, H. (2013). Znaczenie przyjaźni w rozwoju psychospołecznym dzieci i młodzieży. *Nauczyciel i Szkoła*, 1 (53), 83–101.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo* (tłum. D. Lachowska). Warszawa: PWN.
- Wendt, A. (2008). *Spoleczna teoria stosunków międzynarodowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wiśniakowska, L. (red.). (2007). W: *Słownik synonimów*. Warszawa: PWN.
- Ziółkowski, J. (2014). Konceptualizacja pojęcia wroga. *Dialog Edukacyjny*, 1 (24), 26–32.

## **Ethical considerations around a fragment of the Bruno Jasiński's novel *Collusion of the indifferent*. Unfinished novel part one**

### **Summary**

The subject of consideration is a fragment of Bruno Jasiński's novel „Collusion of the indifferent. Part one of the unfinished novel. “In turn, the purpose of the article is to answer the question: how to interpret a mental construct: “Do not be afraid of enemies – in the worst case they can kill you. Do not be afraid of friends – at worst they can betray you. Beware of the indifferent – they do not kill and do not cheat, but with their silent consent, murder and betrayal exist in the world”? The selected assumptions were implemented by means of an analysis of the literature on the subject and an author's research project. The method of diagnostic survey was chosen for the study, which was supplemented with an interview technique and research tool in the form of a proprietary interview questionnaire. In the research procedure, a qualitative strategy was identified, most often associated with the interpretative paradigm, which allowed for giving up hypotheses. The research group was made up of pedagogues whose narratives are an important complement to the text.

**Keywords:** ethics, indifference, human indifference, popular literature, popular culture.





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.13>

Tatyana LIPAI

<https://orcid.org/0000-0002-9186-9806>

Minsk City Institute of Education Development

Irina ZHOGOL-LABZEEVA

<https://orcid.org/0000-0003-0187-4159>

National Institute of Education

---

**Kontakt:** lipai@tut.by; zhogolirina74@gmail.com

**Jak cytować [how to cite]:** Lipai, T., Zhogol-Labzeeva, I. (2020). Challenges of modernity and the influence of mass culture on the quality of education (Based on the results of sociological research in the sphere of education). *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 197–204.

---

## Challenges of modernity and the influence of mass culture on the quality of education (based on the results of sociological research in the sphere of education)

### Summary

Education is one of the most important social institutions that ensure the socialization of the younger generation: the interiorization of social values, norms, behavior patterns that characterize the basic culture of a society, the formation of life skills and competencies necessary for successful adaptation, personal and social development in current socio-economic, political and socio-cultural conditions.

The results of sociological research carried out within the framework of the republican monitoring of the quality of education are analyzed.

**Keywords:** contemporary challenges, mass culture, social stigmatization, social institutions, education, social values.

Mass culture surrounds the modern student at every step. Mass culture products play an important role in the socialization of adolescents and young people.

Therefore, it is so important to study mass culture, the ways of its influence on human consciousness.

The term “mass culture” was first used by the American scientist D. MacDonald in 1944. He emphasizes the prevalence and accessibility of spiritual values, the ease of their assimilation, which does not require a particularly developed, refined taste and perception. As a rule, the modern interpretation of “mass culture” is based on the provision on the influence of mass media and new, so-called “technical types of art” on it, primarily on-screen (cinema, television, video)<sup>1</sup>.

Mass culture is inseparable from the media of communication. Channels for the dissemination of mass culture: radio, television, video, sound recording, cinema, the Internet, etc. Thanks to them, the systematic dissemination of cultural products through print, radio, television, cinema, global social networks, etc.

The mass media constitutes a specific social institution, i.e. addressing to the society in the course of mass information support of its functioning. The mass media is turning into the main tool for distribution and broadcasting these messages that are urged to influence the public consciousness<sup>2</sup>.

Under the influence of fear, worry and scarcity of reliable information are born stereotypes and social stigmatization.

Today, during a pandemic, popular culture is essential for education. With the help of the TV screen, people get access to the museum hall, and to a lecture by a scientist, and to a concert of a virtuoso performer, and to a theater hall. Mass culture is, in fact, the environment in which a person is placed. The media (radio, print, Internet, television) are, in fact, the factor that allowed popular culture to reach its peak. Media and popular culture are closely related.

In the youth group of respondents (from 18 to 30 years old) there were equal parts of those who see both good and bad in mass culture (22% each)... More than half of young people said that they „like” the Internet, social networks (82%), foreign films (76%), contemporary music (72%), self-education (62%), contemporary domestic cinema (55%), fashion and design (51%)<sup>3</sup>.

Electronic media – television, radio, video, and the Internet – fill a significant part of teenagers’ leisure time. Through them today the inner world is formed schoolchildren, pupils, students, their artistic preferences, value orientations, cultural attitudes.

The comprehension of the problems and challenges of our time, caused by the socio-cultural transformations that are taking place in our society, is reflected primarily in the normative legal documents that regulate the activities of various subjects in the field of education and determine the directions of its development.

Let us dwell in more detail on the main aspects that reflect the specifics of the current state and directions of modernization of the education sector, associated with the current trends in the socio-cultural development of society.

---

<sup>1</sup> <https://ru.scribd.com/document/340722968/Dwight-Macdonald-A-Theory-of-Mass-Culture-pdf>

<sup>2</sup> <http://rulb.org/en/article/manipulyativnyj-potencial-smi-v-politicheskoy-diskurse/>

<sup>3</sup> <https://rg.ru/2019/06/17/sociologi-popytalis-vyiasnit-cto-neset-nam-massovaia-kultura.html>

The main regulatory document containing key information about the education system of our country is the Code of the Republic of Belarus on Education dated January 13, 2011 No. 243-z (hereinafter – the Code). Currently, the Draft of the new Code, which will be amended and clarified, is under discussion, which is also a reflection of the profound transformation processes affecting the field of education today.

According to Article 89 of the current document, the educational process in educational institutions is organized on the basis of:

1. Principles of state policy in the field of education;
2. Educational standards;
3. Achievements in the field of science and technology, implemented in the sectors of the economy and the social sphere of innovation projects;
4. Choice of forms, methods and means of teaching and education;
5. Cultural traditions and values of the Belarusian people, achievements of world culture;
6. Modern educational and information technologies<sup>4</sup>.

The following are defined as the main principles of state policy in the field of education:

- education quality as a priority direction of public policy;
- priority of universal values, human rights, humanistic nature of education;
- guarantee of the constitutional right of everyone to education;
- ensuring equal access to education;
- compulsory basic education;
- integration into the world educational space while maintaining and developing the traditions of the education system;
- reinforcement of environmental education and ecological worldview;
- support and development of education, taking into account the tasks of the socio-economic development of the state;
- state-public nature of education management;
- secular nature of education<sup>5</sup>.

The new edition of the Education Code suggests changing some approaches. For example, to approve the principle of compulsory general secondary education and improve the quality of education and the general educational level of the population of our country. The development of education can be carried out both in its individual aspects (educational standards, curricula, teaching aids, etc.), subsystems (preschool, general secondary, special, secondary specialized, vocational, higher education, etc.), and at the level general paradigm of teaching and upbringing, defining the principles and approaches on which pedagogical science and practice are based.

---

<sup>4</sup> [http://kodeksy-by.com/kodeks\\_ob\\_obrazovanii\\_rb/89.htm](http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb/89.htm)

<sup>5</sup> [http://kodeksy-by.com/kodeks\\_ob\\_obrazovanii\\_rb/89.htm](http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb/89.htm)

Currently, the competency-based approach is defined as such a fundamental methodological approach. So, in the Code of the Republic of Belarus on Education, this approach is indicated as one of the main requirements for the organization of the educational process, along with ensuring the quality of education, protecting the health of students, creating conditions for the development of students' creative abilities, special conditions for receiving education by persons with psychophysical development, etc.<sup>6</sup>

Evaluation of the results of educational activities of students through the triad “knowledge – skills – skills” (the so-called ZUNs) has practically become a thing of the past. When defining learning objectives, attention is focused on the formation of students of certain competencies.

According to regulatory documents, competencies are understood as “the ability acquired in the process of training and education to carry out activities in accordance with the received education”<sup>7</sup>.

The priority of the competence-based approach in education is expressed in the updated content of education (on the basis of this approach, in the last academic year, most of the curricula in academic subjects for general secondary education institutions were revised), the content of textbooks and control and measuring materials for assessing the educational achievements of students. This is due to modern socio-cultural trends, the inclusion of our country in global cultural and information processes.

A significant role in the spread of globalization processes in the field of education is played by the activities of international organizations that determine key problems, directions of development of educational systems and indicators of the quality of education at the international level (Lipai, 2011).

J. Dewey, who studied the issue of the goals of education, noted that “at different times, such goals as the completeness of life impressions, the improvement of methods of learning a language, the replacement of verbal methods with practical ones, social effectiveness, personal culture, service to society, all-round development personality, encyclopedic knowledge, discipline, development of aesthetic tastes, practical benefits, etc.” (Dewey, 2007 [1916]).

Currently, regarding the assessment of learning outcomes, UNESCO identifies the following components:

- knowledge – the basic cognitive results that all students who have completed a course of study should possess, which includes literacy in reading, writing, counting and knowledge of the basics of academic subjects;
- values – solidarity, gender equality, tolerance, mutual understanding, respect for human rights, rejection of violence, value of human life, self-esteem;
- skills and competencies – skills in problem solving, organizing experiments, teamwork, interacting with other people, ability to learn;

<sup>6</sup> [http://kodeksy-by.com/kodeks\\_ob\\_obrazovani\\_rb/89.htm](http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovani_rb/89.htm)

<sup>7</sup> <https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>



— behavior – the willingness to put into practice the knowledge gained (Valdman, 2008).

Another mechanism of globalization in the field of education is international programs for studying the quality of education. Currently, the following international comparative studies of the quality of education are widely used:

*Programme for International Student Assessment. PISA measures 15-year-olds' ability to use their reading, mathematics and science knowledge and skills to meet real-life challenges.*

The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) is a programme of assessment and analysis of adult skills. The major survey conducted as part of PIAAC is the Survey of Adult Skills. The Survey measures adults' proficiency in key information-processing skills – literacy, numeracy and problem solving – and gathers information and data on how adults use their skills at home, at work and in the wider community<sup>8</sup>.

*PIRLS, the Progress in International Reading Literacy Study, is one of the core studies of IEA. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is a global assessment of reading literacy in more than 50 countries.*

*The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), the purpose of which is a comparative assessment of the quality of mathematical and natural science education in primary and basic schools (organizer of research – IEA). The IEA's Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) is a series of international assessments of the mathematics and science knowledge of students around the world.*

In 2018, the Republic of Belarus took part for the first time in the international study of the quality of education PISA, which is conducted under the auspices of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) on the basis of a sample of 15-year-old students. The diagnostic toolkit of this study consists of practice-oriented tasks, most often of an interdisciplinary nature, for the solution of which the ability to apply knowledge of academic subjects in real life situations is required<sup>9</sup>.

The PISA program examines the following main problem blocks:

- mathematical literacy as the ability to formulate, apply and interpret mathematics in a variety of contexts, including mathematical reasoning, the use of mathematical concepts, procedures, facts and tools to describe, explain and predict a phenomenon);
- reading literacy as the ability to understand and use written texts, reflect on them and engage in reading to achieve their own goals, expand knowledge, actively participate in the life of society;
- natural science literacy as the ability to use natural science knowledge to pose questions, master new knowledge, explain natural science phenomena and

---

<sup>8</sup> <https://www.oecd.org/skills/piaac/>

<sup>9</sup> The main results of the international comparative study PISA-2018 -sravnitel'nogo-issledovan-ija-pisa-2018.html

- formulate conclusions based on scientific evidence; the ability to exercise an active civic stance when considering problems related to natural science;
- financial literacy – knowledge and understanding of financial concepts and financial risks, as well as the skills, motivation and confidence necessary to make effective decisions in a variety of financial situations that contribute to improving the financial well-being of an individual and society, as well as the ability to participate in economic life.

The priority area of this research in 2018 was reading literacy. At the same time, the concept of reading literacy was somewhat changed in accordance with the transformations in society associated with the culture and technologies of reading. New information and communication technologies being actively introduced into everyday life have changed the nature of reading and transmitting information. In various spheres production has increased the need for specialists who can quickly adapt in a changing context, work effectively and learn, using various sources of information.

PISA 2018 also presents a new direction related to the study of global competencies, which are understood as the ability to critically consider problems of a global nature and intercultural interaction from different points of view; be aware of how cultural, religious, political, racial and other differences can affect people's perceptions, judgments and views; engage in open, respectful and effective interactions with others based on a shared respect for human dignity<sup>10</sup>.

Global competencies include interest and awareness of global development trends, the ability to effectively act individually or in a group in various situations, manage their behavior, openness and positive emotional perception of new things.

As experts in the field of education quality assessment note, the country's participation in international research gives a powerful impetus to the development of national educational systems. There is even such an expression as PISA-shock, which testifies to the strength of the cultural effect caused by the results of participation in such a study, which prompts a deep understanding and serious revision of the established education system, a revision of educational standards, curricula and teaching methods.

Another important factor inextricably linked with the processes of globalization is the informatization of society on the scale of the world community. If in 1997 Internet coverage was 1.7% of the world's population, then in 2014 this figure increased to 40.4%. The widespread dissemination of modern information and communication technologies has led to the formation of a new information and educational space, including a variety of Internet resources, to the digitalization of the education system as a whole. Such a form of education as distance learning is gaining in popularity.

In the educational process of educational institutions of various levels, starting with preschool education, modern information and communication technolo-

---

<sup>10</sup> <https://boiro.by/activities/research-quality-education/research-pisa-2018-in-republic-belarus>

gies are actively used. The overwhelming majority of institutions of general secondary education are provided with access to the Internet, have their own official websites, which contain relevant information of an educational nature for different categories of participants in the educational process. Many institutions have interactive whiteboards, multi-boards, and other equipment necessary to use modern electronic educational resources.

As part of the activities of the program „Comprehensive Informatization of the Education System of the Republic of Belarus for 2007–2010” developed full versions of educational electronic publications (electronic learning tools). Currently, educational institutions are actively implementing the project „Approbation of the model of managed development of educational services for the formation and stimulation of self-educational activities of students by means of information and communication technologies” (Electronic School), which includes the student’s electronic document „Student Card” and an online service „Electronic journal / electronic diary”.

Much attention is paid to improving the ICT literacy of teachers and students, developing their competencies necessary for successful socialization in the modern information society, meeting the educational needs of students in this subject area. For these purposes, 23 programs of elective classes in informatics for students of grades V–XI have been developed and offered for use in the educational process of institutions of general secondary education.

In accordance with the Concept of Informatization of the education system for the period until 2020, it is planned to create unified information educational environment of the Republic of Belarus based on the use of „cloud” technologies, to implement the principle of learning mobility, and to widely develop the distance learning system<sup>11</sup>.

Education is one of the most important social institutions that ensure the socialization of the younger generation: the interiorization of social values, norms, behavior models that characterize the basic culture of a society, the formation of life skills and competencies necessary for successful adaptation, personal and social development in current socio-economic, political and socio-cultural conditions. For the overwhelming majority of them (91.7%), the Internet is the main source of information about economic and political events in our country. In 2008 this numeral accounted for only 32.7%.

The more important channels for informing the population at that time were Belarusian radio and television. At present, the role of these mass media has somewhat decreased, giving way to Internet technologies. In the last poll, radio and television were cited as sources of information on socio-political issues by approximately two-thirds of students (in 2008 – 72.5%).

---

<sup>11</sup> <https://drive.google.com/file/d/0B8J0nDz4iJ4GMnpaRU8teVVPeG8/view>

During the last poll, radio and TV as a source of information was mentioned by about two thirds students (in 2008 – 72.5%). Also much less common high school students began to read the printed press. If in 2008 this answer option was indicated by more than half of the respondents (56.2%), now this indicator has decreased almost doubled.

It is worth agreeing with the majority of respondents who said that mass culture is a positive phenomenon, because its works are characterized by a clear separation of good and evil, a happy ending, and attractive images of heroes. Still believe that the cultural heritage of the past far exceeds today's creations.

## References

- Dewey, J. (2007 [1916]). *Democracy and Education*. Teddington: Echo Library.
- Valdman, I. (2008). Key aspects of quality of education: main concepts. *Educational management: theory and practice*, 1, 17–61.
- Greaney, V., Kellaghan, T. (2008). Assessing National Achievement Levels in Education. National Assessments of Educational Achievement. Washington, DC: World Bank. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6904> License: CC BY 3.0 IGO.”.
- Lipai, T. (2011). Features of realization of the lichnostno-focused approach in education system, *Pedagogika*, 20, 169–177.
- Zhogol-Labzeeva, I. (2016). Features of the formation of the moral culture of students (based on the results of monitoring research). *Education and upbringing*, 11, 9–17.

## Wyzwania nowoczesności i wpływ kultury masowej na jakość kształcenia (w oparciu o wyniki badań socjologicznych w sferze edukacji)

### Streszczenie

Instytucje kształcenia to jedne z najważniejszych organizacji społecznych zapewniających socjalizację młodego pokolenia: internacjonalizację wartości społecznych, norm, wzorców zachowań charakteryzujących podstawową kulturę społeczeństwa, tworzenie życiowych umiejętności i kompetencji niezbędnych do udanej adaptacji oraz rozwoju osobistego i społecznego w bieżących warunkach społeczno-gospodarczych, politycznych i społeczno-kulturowych. Przeanalizowano wyniki badań socjologicznych przeprowadzonych w ramach republikańskiego monitoringu jakości kształcenia.

**Słowa kluczowe:** współczesne wyzwania, kultura masowa, stygmatyzacja społeczna, instytucje społeczne, edukacja, wartości społeczne.

**VARIA**





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.14>

Krzysztof JAKUBIAK

<https://orcid.org/0000-0002-4620-1057>

Uniwersytet Gdański

---

**Kontakt:** krzysztof.jakubiak@ug.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Jakubiak, K. (2020). Dyskurs historiograficzny, historiozoficzny i pedagogiczny o charakterze narodowym Polaków z przełomu XIX i XX w. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 207–215.

---

## Dyskurs historiograficzny, historiozoficzny i pedagogiczny o charakterze narodowym Polaków z przełomu XIX i XX w.\*

### Summary

Zagadnienia mentalności i właściwości charakteru narodowego aktualne były w piśmiennictwie, głównie w publicystyce historycznej i politycznej czasów nowożytnych. Istotną cechą polskiej historiografii i historiozofii XIX i początków XX w. była dyskusja o polskim charakterze narodowym. Formułowane wówczas, najczęściej niekorzystne dla Polaków, diagnozy ich charakteru narodowego, miały na celu inspirowania pożądanej i oczekiwanej w tej dziedzinie misji wychowawczej. Droga do wykorzenienia wad narodowych miała prowadzić od ich samopoznania do doskonalenia jednostkowego i społecznego.

**Słowa kluczowe:** charakter narodowy, naród polski, duch narodowy, mit, cechy i wady narodowe Polaków, wychowanie gospodarcze.

Zagadnienia mentalności, zbiorowej wrażliwości, właściwości charakteru narodowego modne były w piśmiennictwie, głównie publicystyce historycznej i politycznej czasów nowożytnych, w tym przełomu XIX i XX wieku (Łepkowski,

---

\* Tekst pt. *A historical, historiosophical nad pedagogical discourse about the national charakter of Poles from the turn of the 19<sup>th</sup> century to the 20<sup>th</sup>* został opublikowany w języku angielskim w czasopiśmie „The Journal of History and Education” (3–4), 2018, s. 48–58.

1967, s. 509). Problemy te stały się z czasem także obecne w literaturze naukowej z zakresu socjologii, psychologii społecznej i politologii (Kowalik, 2001, s. 39). Nigdy jednak nie miały dobrej opinii w nauce. Pisarstwo na ten temat zawsze było kontrowersyjne, a próbującym podejmować te kwestie „zarzucano intuicjonizm i psychologizm, subiektywizm i niekonkretność, nieraz również ahistoryzm” (Łepkowski, 1967, s. 509). Niekiedy wręcz posługiwanie się tym pojęciem było „źródłem podejrzeń o niecne intencje wykorzystania nauki dla określonych celów ideologicznych, zabarwionych szowinizmem narodowym” (Kowalik, 2001, s. 40). Faktycznie nie potwierdzono tezy o istnieniu prostych różnic psychologicznych między ludźmi reprezentującymi poszczególne narody, choć podważana jako nienaukowa kategoria naukowa, w myśleniu potocznym nadal jest żywa (Wiatr, 1980; Kowalik, 2001, s. 40). Niemniej tytułowe pojęcie „charakteru narodowego”, mając bogatą tradycję w naukach społecznych, doczekało się różnorodnych interpretacji i stało się kategorią teoretyczną użyteczną w rozumieniu i wyjaśnianiu procesów społecznych lub psychologicznych, choćby w badaniach nad stereotypami narodowościowymi i etnicznymi (Kowalik, 2001, s. 39, 40). Spośród kilku znanych i opisanych w literaturze naukowej stanowisk teoretyczno-metodologicznych dotyczących zagadnienia charakteru narodowego, genetycznie pierwsze i najbardziej adekwatne dla niniejszych rozważań, wywodzi się z popularnych w XIX wieku koncepcji „ducha narodu” i „duszy zbiorowej”. W podejściu tym zakładano, że „pewien zbiór ludzi, z uwagi na swoją przynależność narodowościową, ma tendencję do osobistych form postępowania, myślenia i postrzegania rzeczywistości” (Jasińska-Kania, 1979; Kowalik, 2001, s. 41). Przyczyn tych podobieństw upatrywano m.in. w genetyce, doświadczeniach historycznych, klimacie i geograficzno-przyrodniczych warunkach życia.

Obok niemal wszystkich doktryn politycznych, również samo pojęcie narodu, kształtowane było pod wpływem romantyzmu. Romantyzm widział zarówno człowieka, jak i naród, jako „produkt historii” (Grzybowski, 1977, s. 91–92). Tak pojmował narodowość Maurycy Mochnacki, pisząc w *Kronice Emigracji Polskiej* (1837), że jest to „zbiór wszystkich cech, rodzimych i historycznych, zmysłowych i umysłowych, rozróżniających jeden naród od drugiego, zbiór warunków indywidualności narodowej” (Grzybowski, 1977, s. 124–125). Również często nawiązujący w swoich wypowiedziach do polskiej tradycji romantycznej Józef Piłsudski, mówił o „duszy narodu”, „produkcie jęgo historii” (Grzybowski, 1977, s. 166). Podobne przekonanie wyrażał znany polski historyk Kazimierz Tymieniecki. W swojej pracy wydanej pod znamiennym tytułem *Cechy moralne narodu jako wynik historii* (Poznań 1926), sformułował tezę „iż historia narodu polskiego wpłynęła na wytworzenie się cech moralnych, które nam są właściwe i które łączą nas lub też wyróżniają od innych narodów” (Tymieniecki, 1926, s. 5).

Charakter narodowy był również postrzegany w kategorii mitu, będącego jednym z najtrwalszych i dynamicznych elementów świadomości społecznej. W tym charakterze obecny był i nadal bywa w literaturze, sztuce, myśleniu i politycz-



nym, propagandzie politycznej oraz pedagogice społecznej (Wrzesiński, 1994, s. 7). Mit definiuje się jako „zespół wyobrażeń sięgających pozaracjonalnych warstw świadomości, układających się we wzór, w którym wyczuwa się jego archaiczność, ale i aktualną siłę oddziaływania naturalnie bardziej grającą na impulsach wyobraźni niż odwołującą się do przesłanek racjonalnego myślenia” (Janion, 1991, s. 188; Wrzesiński, 1994, s. 8). Krytycznie na ten temat wypowiadał się Stanisław Wyspiański, pisząc o pojmowaniu przez Polaków przełomu stuleci Polski jako mitu narodów i państwa, prześcigających wszystkie inne (Augustyniak, 2017).

Istotną cechą polskiej historiografii i historiozofii XIX i początków XX wieku była dyskusja nad polskim charakterem narodowym. Brali w niej udział obok historyków, filozofowie, politycy, społecznicy i publicyści różnych orientacji ideowo-politycznych oraz pisarze i moralisci. Istotą owej dyskusji była kwestia przyczyn utraty państwowości przez naród polski. W tym kontekście zastanawiano się, czy przyczyną były cechy Polaków uniemożliwiające zachowanie niepodległości i państwowości (Ochorowicz, 1986, s. 28). Ujawniały się w tej kwestii różne, niekiedy wręcz skrajne stanowiska. Jednak wspólną ich cechą było odwoływanie się do przeszłości, niekiedy bardzo odległej, tłumaczenie głównie wad, nawykami dziejowymi i przekonanie o możliwości ich przezwyciężenia. Same dyskusje i wynikające z nich konstatacje miały zazwyczaj walory dydaktyczne. Poprzez wskazywanie negatywnych cech narodu, starano się wytłumaczyć je i uzmysłowić społeczeństwu możliwości ich likwidacji. Wypowiedzi na temat charakteru narodowego Polaków, często emocjonalne, świadczyły o patriotyzmie ich autorów i ich przejęciu losami narodu (Ochorowicz, 1986, s. 28, 31–32).

Historycy szkoły krakowskiej – autorzy Teki Stańczyka, winą za utratę państwowości obarczali samych Polaków. Ich nierządność, mitotwórcze skłonności, polityczną krótkowzroczność, egoizm i warcholstwo. Zdaniem M. Bobrzyńskiego, W. Kalinki i J. Szujskiego, spowodowały one klęskę Polski (Ochorowicz, 1986, s. 28–29).

Łagodniej fakty przemawiające za demoralizacją społeczeństwa I Rzeczypospolitej postrzegali i oceniali przedstawiciele warszawskiej szkoły historyków, m.in.: W. Smoleński i T. Korzon. Bliski ich poglądom Aleksander Świętochowski – lider pozytywizmu warszawskiego, w wypracowanych przez swoje środowisko programach pracy organicznej i pracy u podstaw, zamierzał społeczeństwo polskie pod względem charakteru narodowego przebudować (Ochorowicz, 1986, s. 30).

Z kolei nawiązujący do tradycji polskiego romantyzmu, zwolennicy mesjanistycznego powołania narodu polskiego z przełomu XIX i XX wieku m.in.: S. Szczepanowski i W. Lutosławski głosili, że „naród polski posiada zespół takich cech, które pretendują go do odegrania czołowej roli w Europie. Twierdzili, że dyspozycje w rodzaju woli czynu, bohaterstwo, umiłowanie wolności, demokracja, tolerancja, przewaga uczucia nad rozumem, tworzą niepowtarzalny, głęboko wewnętrzny charakter Polaków manifestujący się w Duchu Narodu” (Ocho-

rowicz, 1986, s. 31). Ów „Duch” miał sprawić, że przez przemiany wewnętrzne Polaków, Polska odzyska niepodległość. Tak właśnie sądził wcześniej, bo w epoce romantyzmu, Zygmunt Krasiński, twierdząc, że w „duchowości Polski jest coś nadzwyczajnego, co w sprzyjających warunkach spowoduje odrodzenie nie tylko Polski, ale i całej Europy” (Król, 2017, s. 18).

Ważne i doniosłe w ówczesnej dyskusji na temat charakteru narodowego Polaków stały się prace Juliana Ochorowicza (1850–1917), czołowego, obok A. Świętochowskiego, ideologa pozytywizmu, filozofa, psychologa, literata i wyznalaczy (Ochorowicz, 1986, s. 5).

Teksty eksponujące refleksje J. Ochorowicza nad polskim charakterem narodowym zebrał i wydał opatrując znakomitym wstępem, przedstawiającym życie i dzieło ich autora Leszek Gawor (Ochorowicz, 1986, s. 5–33).

J. Ochorowicz w pracy pt. *Pierwiastki charakteru narodowego* (Warszawa 1907), rozpatrywał na tle porównawczym dzieje plemion Słowian Centralnych, protoplastów m.in. późniejszego narodu polskiego (Ochorowicz, 1986, s. 59–80). Główne czynniki kształtujące cechy charakteru plemion słowiańskich upatrywał w determinizmie warunków środowiska geograficznego – wpływie otoczenia na psychikę indywidualną i zbiorową (Ochorowicz, 1986, s. 23–24, 39–45). Stanowisko takie było zbliżone do romantycznej historiozofii i jej przekonania o „archetypie początku” – epoki pierwotnego stanu narodu, który ukształtował jego charakter narodowy (Grzybowski, 1977, s. 144), Również z czasów prasłowiańskich J. Ochorowicz wywodził stosunek Polaków do władzy. Miał on być wynikiem funkcjonowania u Słowian pozostałości psychicznych ukształtowanych w czasach „pierwotnej Słowiańszczyzny” (Ochorowicz, 1986, s. 49–57). Szukając przyczyn słabości centralizowanej władzy Słowian, zwracał jednocześnie uwagę na mniejsze niż u Germanów i Anglosasów poszanowanie przez Słowian prawa.

Ważne, wręcz podstawowe, dla całości wywodów J. Ochorowicza były jego rozważania na temat polskiego indywidualizmu, nazywanego przez niego „osobnictwem” (Ochorowicz, 1986, s. 59–80). Autor oparł je na tezach i treści pracy J. Kaliszewskiego pt. *Moi kochani rodacy* (Warszawa 1888). Odwołując się ponadto do sądów i ustaleń K. Libelta i W. Lutosławskiego, stwierdzał brak u Polaków „popędu do łączenia się w jedność ku jednym celom” (Ochorowicz, 1986, s. 62–63). Polskie „osobnictwo” i swoiście pojęta równość, wywodzona przez J. Ochorowicza z czasów słowiańskich, kiedy to, jego zdaniem, uznawano jedynie władzę ojcowską lub rodową, determinowały niedostatek łączności duchowej, zespalającej naród w jednolitą całość, czyli wspólnotę narodową (Ochorowicz, 1986, s. 24, 59–80). Ten wielce niekorzystny dla polskiej państwowości stan rzeczy, pogłębiany był, zdaniem J. Ochorowicza, brakiem solidarności i braterstwa społecznego Polaków, którzy zdolni są do przewyciężania swojej przejawianej na co dzień bierności, zdolnością w chwilach i okolicznościach wyjątkowych do heroicznych czynów. Całość jednak niezbyt optymistycznych rozważań, J. Ochorowicz kończył z nadzieją, że on i jemu współcześni Polacy asystują

„instynktowej na wielką skalę próbie narodu: zdobycia jednego ducha” (Ochorowicz, 1986, s. 78–79), to znaczy przezwyciężania, wyzwania się z wielowiekowego „osobnictwa” i dojrzenia narodu jako całości. Podobnie wówczas w *Weselu* (1901) oceniał stan świadomości Polaków Stanisław Wyspiański, w którym „fantazje o wybraństwie i niesprawiedliwym prześladowaniu przykrywają prawdę o polskiej niezdolności do zgodnego i konstruktywnego czynu” (Augustyniak, 2017).

„Nieopatrzności”, jako jednej z polskich wad narodowych J. Ochorowicz poświęcił osobny tekst z 1876 roku. W tym pojęciu prekursor polskiej psychologii pomieścił wiele kolejnych, rozpoznawanych przez niego wad narodowych. Zaliczył do nich m.in. brak systematyczności i planowania pracy, umiejętności oszczędzania oraz przewagę naśladownictwa nad samodzielną przedsiębiorczością. Kwintesencję swoich wywodów na ten temat ujął w następującym, jakże pouczającym stwierdzeniu: „Bądźmy mądrzy przynajmniej po szkodzie; w niepowodzeniach i klęskach społecznych szukajmy przede wszystkim własnej winy, którą jest nieopatrzność, uczmy się własnych dziejów w ich nagiej prawdzie; wykorzeńnijmy wady, które nam siły ujmują, zdobywajmy cnoty, których przeszłość uczy, a które przyszłość nagradza” (Ochorowicz, 1986, s. 91–92).

W książce wydanej w ostatnim roku swego życia pt. *Psychologia, pedagogika, etyka. Przyczynki do usiłowań naszego odrodzenia narodowego* (Warszawa 1917), J. Ochorowicz zamieścił rozprawę pod jednoznacznie brzmiącym tytułem „Mówienie na wiatr”. Tekst rozpoczyna zdanie: „Nie ma kraju, w którym by tak wiele mówiło się „na wiatr” jak u nas” (Ochorowicz, 1986, s. 97). Ta zakorzeniona w psychice Polaków wada, zdaniem J. Ochorowicza, determinowała kolejne: niesłowność, niepunktualność i nieliczenie się z czasem, małe poczucie obowiązku i brak dokładności w pracy (Ochorowicz, 1986, s. 97–123).

Julian Ochorowicz, podobnie jak inni polscy intelektualiści piszący na temat charakteru narodowego Polaków, ze szczególnym uwzględnieniem ich wad, miał na celu nie tylko ich nazwanie, opis i wyjaśnienia genezy powstania, ale przede wszystkim wykorzenie. Ukazanie i uświadomienie wad, miało, jak stwierdza w swym wstępie do tekstów J. Ochorowicza L. Gawor, „wstrząsnąć Polakami, naprowadzić ich na drogę cnoty” (Ochorowicz, 1986, s. 25). J. Ochorowicz apelował o ich przezwyciężenie poprzez wzmożenie akcji wychowawczej w społeczeństwie. Zadanie to nazywał obowiązkiem narodowym i warunkiem wybicia się Polaków na niepodległość. Sam J. Ochorowicz, nie ograniczając się do rejestracji i opisów wad narodowych, sformułował teoretyczne podstawy możliwego ich przezwyciężania. Swoje wskazania i rady praktyczne w tym zakresie zawarł w rozprawie z 1873 r. pt. *O kształtowaniu własnego charakteru* (Ochorowicz, 1986, s. 125–166). Wyjściową tezę tej erudycyjnej i bardzo wówczas nowoczesnej pod względem merytorycznym rozprawy było stwierdzenie: „Chcąc kształcić samego siebie, potrzeba przede wszystkim znać samego siebie” (Ochorowicz, 1986, s. 133). Konieczną reformę wychowania narodu zalecał „zacząć od siebie”

– każdego z ojców, matek i nauczycieli. Dlatego też pierwszym zadaniem wychowania stało się w jego wskazaniach pedagogicznych „kształcenie charakteru moralnego, przejawiającego się w trzech składnikach: w uczuciu estetycznym, w poczuciu własnej godności i w poczuciu moralnym” (Ochorowicz, 1986, s. 26, 144–165). W licznych radach dotyczących sposobów doskonalenia moralnego charakteru człowieka, kojarzył wymiar społeczny moralności ze sprawą narodową. Formułował, wskazując na pożądane wartości, program wychowawczy pracy pozytywnej. Swoją rozprawę J. Ochorowicz kończył bardzo znamienne, stwierdzeniem, że „praca nad sobą, kształcąc własny charakter” jest pracą ciężką i długą – „niemniej jest naszym obowiązkiem narodowym, bo: jakie jednostki, taki naród” (Ochorowicz, 1986, s. 26, 165).

Cechą analizowanego tu piśmiennictwa było konfrontowanie charakteru narodowego Polaków z innymi nacjami. W przypadku prac J. Ochorowicza byli to Niemcy. Z kolei K. Tymieniecki porównywał cechy narodowe Polaków i Rosjan. Wszyscy piszący na ten temat, w tym również K. Tymieniecki, prezentowali wspólny pogląd o dziejowym kształtowaniu charakterów narodowych. Przywołany tu poznański historyk jako pozytywne cechy Polaków wymieniał m. in. umiłowanie wolności, zdolności do samorządnego organizowania się i samorządności, wywodzącej się z tradycji samorządu stanowego – szlacheckiego (Tymieniecki, 1926, s. 8–9, 20). Z kolei powołując się na paryskie wykłady z literatury słowiańskiej Adama Mickiewicza, przytaczał w swojej książce stwierdzenia poety o „naszej lekkości narodowej, ciekawości, lenistwie i obżarstwie” (Tymieniecki, 1926, s. 32–33), do których to cech od siebie dodawał „zamiłowanie Polaków do zabawy” (Tymieniecki, s. 33). Jednak w konkluzjach swoich wywodów, K. Tymieniecki, podobnie jak wcześniej J. Ochorowicz, epatował optymizmem, twierdząc, że jesteśmy jako naród „na drodze do osiągnięcia doskonalszego typu obywatela, który będąc przywiązany do wolności, jednocześnie zachowuje karność społeczną, a wykazując zdolność do inicjatywy, posiada także siłę wytrwania” (Tymieniecki, 1926, s. 33).

Jeszcze jedną wspólną cechą analizowanego tu piśmiennictwa, były konstatacje dotyczące stosunku do pracy i kondycji ekonomicznej Polaków. W tej dziedzinie życia indywidualnego i zbiorowego widziano wiele słabości. Niedostatki polskiego usposobienia gospodarczego Władysław Grabski, czołowy polityk i ekonomista okresu międzywojennego, podobnie jak inni cytowani tu wcześniej intelektualiści, wyprowadzał z naszych dziejów. W tym kontekście, jako istotne przyczyny diagnozowanego przez niego stanu rzeczy, wymieniał liczne przejawy słabości gospodarczej, nieumiejętność pracy oraz nieróbstwo i niedbalstwo naszych włościan (Grabski, 1921, s. 51–52). W swojej książce, pt. *Idea Polski*, pisał na ten temat następująco: „Największe pole powiększenia Polski stoi przed nami otworem, gdy zdołamy podnieść zdolność życia gospodarczego i kulturalnego każdego Polaka” (Grabski, 1935, s. 179, 180). Dlatego też W. Grabski jako jeden z pierwszych wyrażał przekonanie, że całe wychowanie powinno służyć sprawie

przygotowania społeczeństwa do życia gospodarczego. Szczególną rolę w tym zakresie przypisywał szkolnictwu niepodległej Polski. Szkoły, jego zdaniem, miały za zadanie krzewienie cnót gospodarczych i urabianie wśród wychowanków typu umysłowości nie tylko konsumenta, ale i producenta sprawnego „do walki na polu gospodarczym” (Grabski, 1921, s. 94). Szczególną zaś rolę W. Grabski przypisywał szkolnictwu wyższemu, które jak twierdził, wymagało reform w kierunku przystosowania go do krzewienia ducha ekonomicznego w społeczeństwie i przewodniczenia w twórczości gospodarczej.

Cytowany tu już wcześniej K. Tymieniecki – profesor Uniwersytetu Poznańskiego – uważał, że typowy dla Polaków brak karności społecznej i wytrwałości wynikał z faktu, że nasze społeczeństwo nie przeszło w swoim rozwoju przez etap absolutyzmu oświeceniowego, który w społeczeństwach zachodnich sprzyjał wytworzeniu dyscypliny i karności (Tymieniecki, 1926, s. 10, 29).

Przywoływany tu już wielokrotnie W. Grabski, podobnie zresztą jak przywódca polskiego obozu narodowego Roman Dmowski, za czynnik, który zdecydował o niskiej kulturze pracy naszego narodu, uważał brak w naszej przeszłości silnego stanu mieszczańskiego. W średniowieczu nie mieliśmy „silnych cechów, opartych o element miejscowy”, w późniejszym okresie, pisał Grabski, był to brak większych, niepodzielnych zagród włościąńskich, brak „tych klas średnich, które na Zachodzie tak silnie przyczyniły się do wytworzenia demokracji, dumnych z umiejętności pracy i nie uważających samej pracy za rzecz poniżającą” (Grabski, 1929, s. 22). Za czynnik, który ujemnie wpłynął na polski charakter narodowy i prowokował inercję społeczną powszechnie uznawano okres niewoli narodowej. Ponad wiek trwający brak własnego państwa nie sprzyjał, zdaniem wielu, także i Grabskiego, wyzwalaniu społecznej inicjatywy w różnych dziedzinach życia, w tym i ekonomicznej (Sobczak, 1982, s. 123).

W wadach tzw. charakteru narodowego Polaków upatrywano wówczas czynniki, które sprawiały, że „w wyścigu pracy i kultury gospodarczej różnych narodów nie zajmujemy zaszczytnego miejsca” (Grabski, 1929, s. 18). Dlatego też wielu polskich polityków, moralistów i pedagogów postulowało wówczas dokładne rozpoznanie narodowych wad i intensywną działalność reedukacyjną. W zestawach naszych wad, filozofowie, politycy i pedagogowie wymieniali m. in. takie przywary, jak: samowola, brak należytego porządku i karności w organizacji życia zbiorowego, brak systematyczności, indywidualizm, skłonność do złudzeń, lenistwo, nieumiejętność myślenia i brak wytrwałości (Zarzecki, 1920, s. 144; Panenkowa, 1919; o. Woroniecki, 1918, s. 64–65). Łączono formułowane wówczas ideały Polaka z cechą pracowitości oraz wypracowywano koncepcję wychowania gospodarczego społeczeństwa. Miało ono przyczynić się do urzeczywistnienia często ponawianych postulatów podniesienia kultury pracy w Polsce. Jednocześnie podkreślano, że to właśnie wychowanie winno być powszechnie uznane za „naczelny postulat działania publicznego, podejmowanego w imię Polski” (Grabski, 1929, s. 55). Faktycznie, największym sukcesem II Rzeczypos-

spolitej było edukacyjne „scalenie Polski z trzech zaborów i wychowanie pokolenia patriotów, które było bez reszty Polsce oddane” (Rotfeld, 2018, s. 29).

Analizując polskie piśmiennictwo z przełomu XIX i XX wieku dotyczące charakteru narodowego Polaków, obok odmiennych stanowisk w tej kwestii prezentowanych przez różne szkoły historiozoficzne, można także odnotować, wskazaną tu wcześniej, wspólnotę poglądów na ten temat wielu cytowanych autorów. Należy również zauważyć, że formułowane wówczas, najczęściej niekorzystne dla Polaków, diagnozy ich charakteru narodowego miały na celu inspirowanie pożądaną i oczekiwaną w tej dziedzinie misji wychowawczej. Droga do wykorzenia wad narodowych miała prowadzić od ich samopoznania, do doskonalenia jednostkowego i społecznego (zbiorowego). Wydaje się, że przytoczone tu opinie i konstatacje dotyczące charakteru narodowego Polaków pochodzące sprzed ponad stu i więcej laty, mają nie tylko wymiar historyczny i wartość dokumentalną, ale mogą także inspirować współczesnych Polaków do refleksji nad przemianami własnej tożsamości narodowej i samymi sobą.

## Bibliografia

- Augustyniak, P. (2017). Polacy, obudźcie się. Z Wyspiańskim. *Gazeta Wyborcza*, 25–26 listopada, s. 25–26.
- Grabski, W. (1921). *O własnych siłach. Zbiór artykułów na czasie*. Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane: Nakład Gebethnera i Wolffa.
- Grabski, W. (1929). *Wychowanie gospodarcze*. Warszawa: Nakładem Księgarni Hoesicka.
- Grabski, W. (1935). *Idea Polski*. Warszawa: Skład Główny w Domu Książki Polskiej.
- Grzybowski, K. (1977). *Ojczyzna – naród – państwo*. Warszawa PIW.
- Janion, M. (1991). Polski korowód. W: J. Tazbir (red.), *Mity i stereotypy w dziejach Polski* (s. 185–242). Warszawa: Wydawnictwo Interpress.
- Jasińska-Kania, A. (1979). Teoretyczne i metodologiczne problemy badań charakteru narodowego. *Studia Socjologiczne*, 1, 5–41.
- Kowalik, S. (2001). Zmiany charakteru narodowego pod wpływem procesów globalizacji. W: M. Ziółkowski (red.), *Ludzie przełomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości* (s. 39–60). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Król, M. (2017). Matka Boska bić się za nas nie będzie. *Gazeta Wyborcza*, 22–23 lipca, s. 18.
- Łepkowski, T. (1967). *Polska – narodziny nowoczesnego narodu 1764–1870*. Warszawa: PWN.
- Ochorowicz, J. (1986). *O polskim charakterze narodowym*. Wstęp i wybór tekstów L. Gawor. Lublin: Krajowa Agencja Wydawnicza.

- Panenkowa, I. (1919). *Myśli o wychowaniu narodowym*. Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Rotfeld, A.D. (2018). Polska została przeorana za głęboko. *Gazeta Wyborcza*, 12–13 maja, s. 29.
- Tymieniecki, K. (1926). *Cechy moralne narodu jako wynik historii*. Poznań: Fiszler i Majewski Księgarnia Uniwersytecka.
- Tymieniecki, K. (1926). *Cechy moralne narodu jako wynik historii*. Poznań: Fiszler i Majewski, Księgarnia Uniwersytecka.
- Wiatr, J. (1980). *Socjologia stosunków politycznych*. Warszawa: PWN.
- Woroniecki, J. (1918). Wstęp do nauki o charakterze polskim. W: J. Saloni (red.), *Z zagadnień wychowania narodowego. Cykl wykładów wygłoszonych w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym w 1916/17* (s. 50–86). Lwów: nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Wrzesiński, W. (1994). Polska mitologia polityczna XIX i XX wieku. W: W. Wrzesiński (red.), *Polskie mity polityczne XIX i XX wieku* (s. 5–22). T. 9. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zarzecki, L. (1920). *Charakter i wychowanie*. Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane: Nakład Gebethnera i Wolffa.

## **Historiographic, historiosophical and pedagogical discourse of national character of Poles from the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century**

### **Summary**

The issues of mentality and characteristics of the national character were raised in the literature, mainly in the historical and political journalism of modern times. A significant feature of Polish historiography and historiosophy of the 19th and early 20th centuries was the discussion on the Polish national character. The diagnoses of their national character, most often unfavorable for Poles, formulated at that time, were intended to inspire the desired and expected educational mission in this field. The path to eradicating national defects was to lead from self-knowledge to individual and social improvement.

**Keywords:** national character, Polish nation, national spirit, myth, national features and disadvantages of Poles, economic education.







<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.15>

Tatyana LIPAI

<https://orcid.org/0000-0002-9186-9806>

Minsk City Institute of Education Development

Mariam GEVORGYAN

<https://orcid.org/0000-0003-2927-0437>

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

---

**Kontakt:** lipai@tut.by; mariamgevorgyan89@gmail.com

**Jak cytować [how to cite]:** Lipai, T., Gevorgyan, M. (2020). Issues and propositions on the improvement of doctoral education. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 217–224.

---

## Issues and propositions on the improvement of doctoral education

### Summary

Higher education institutions (HEIs) in Armenia and Belarus have been conducting doctoral and postgraduate programs since Soviet Union times. In both countries consisted of two successive scientific (research) degrees: Candidate of Sciences and Doctor of Sciences.

The main purpose of research education has been the creation of new investigation; moreover, it gave bigger importance to the results of scholarship rather than formation of scholars with specific knowledge, capacities, and skills, including teaching skills for higher education, dealing with modern technologies, and so on. In contemporary post-industrial societies, knowledge becomes outdated very quickly, making the training of versatile, innovative doctoral candidates a high priority. Their future career and employment opportunities are not limited to scholarly endeavors or teaching activities in traditional academic environment.

The new generation of researchers should be competent not only in their professional area, but also have general broad preparedness, including communication, management and entrepreneurial skills.

Our article also offers a mixed-method perspective on the investigation of determinants of effectiveness in quality assurance at higher education institutions.

**Keywords:** educational formation, social processes, research ethics, education quality assurance, doctoral and postgraduate education.

## Introduction

The results show that support by higher education institutions' higher management and cooperation with other education institutions are relevant perception of quality assurance as another administrative burden reveal negative correlations preconditions for larger perceived degrees of quality assurance effectiveness. Moreover, quality managers' role as promoters of quality assurance exhibits significant correlations with perceived effectiveness (Anderson, 2006).

A Doctor of Philosophy is the highest university degree that is conferred after a course of study by universities in most countries. As an earned research degree, those studying for a PhD are usually required to produce original research that expands the boundaries of knowledge, normally in the form of a thesis or dissertation, and defend their work against experts in the field. The completion of a PhD is often a requirement for employment as a professor, researcher, or scientist in many fields).

At present, education is a strategically important resource for the development of any society, as a result of which the changes affecting it and the changes occurring in it affect all spheres of public life without exception.

*We collected survey data from different countries higher education institutions to analyse the degree to which quality managers perceive their approaches to quality assurance as effective. Based on this data, we develop an ordinary least squares regression model which explains perceived effectiveness through structural variables and certain quality assurance-related activities of quality managers.*

## 1. Quality Assurance of Education

Quality of teaching and learning has become a major strategic issue in tertiary education systems across the globe over the past decades (Harvey, Williams, 2010; Enders, Westerheijden, 2014). In Europe, the Bologna process, as well as other concurrent developments, has hastened the introduction and elaboration of institutionalized quality assurance (QA) and quality management (QM) mechanisms. Most importantly, under the new public management paradigm, (standardized) comparison of educational outcomes, rankings, and a higher degree of university autonomy and accountability have become an integral part of university managers' day-to-day work (Broucker, De Wit, 2015; van Vught, de Boer, 2015).

The role of the quality manager does, of course, change in such an approach to QM: he or she is acting rather as a consultant to those who are involved in the teaching and learning process and to those who are in charge of taking action whenever needed. This consultation can address individual teachers (in order to support concrete teaching practice), teams of teachers (in order to implement curricular reforms), and top-level managers (e.g. in order to reflect the institution's

teaching practice and outcomes against its mission statement). In particular, the latter perspective is of increasing relevance since universities are developing more and more in the direction of self-regulating and managerially administered institutions under the previously mentioned new public management approach to university governance (Anderson, 2006).

### **Needs of PhD Students**

- Earn at least 15 semester hours credit (in Armenia).
- Earn at least 60 semester hours credit and follow the specific course requirements as is in the Program of Study (in Armenia).
- Fulfill degree requirement with no more than one-half non-traditional credits.
- Transfer no more than 15 semester hours of credit earned at other institutions after the last semester of residence.
- Maintain an overall minimum grade-point average of at least a “C” (2.00) average in all courses. For the Associate of Applied Sciences degree, the candidate must have at least a “C” (2.00) average in the required specialization (in Armenia).
- Submit an application for the associate degree by the published deadline.

### **Skills of PhD Students**

*As a basis let's assume the factors such as:*

- Needs assessment and situational analysis of the doctoral education.
- Current trends in European Higher Education Area (EHEA) and the European Research Area (ERA).
- The new generation of researchers should be competent not only in their professional area, but also have communication, management and other skills. With its emphasis on narrow professional research, the traditional model of doctoral education did not foster the formation of such knowledge, skills, and capacities. Thus, it was necessary to introduce more structured, formal doctoral programs alongside and in contrast to the traditional, informal “mentor-student” model.

### **Organization of Doctoral Education**

Improving the quality of education is especially important in the context of globalization.

#### **DOCTORAL PROGRAM**

*The doctoral program's ambitions are in concord with the institution's research strategy, forms part of institutional planning and resource allocation, is designed to meet new challenges and needs of global labour market.*

- Doctoral program provides training in core discipline areas and transferable skills and ensures an active involvement of doctoral candidates in research activities.
- There are set mechanisms and procedures in place to ensure development, approval, monitoring and periodic review of doctoral program with an active involvement of internal and external stakeholders.

#### ADMISSION POLICY

*HEI's admission policy on doctoral program is transparent, is in line with doctoral program's ambitions.*

- HEI has set mechanisms for promoting equitable recruitment, selection and admission procedures.
- HEI periodically analyses the effectiveness of applicants' assessment system.

#### SUPERVISOR

*HEI provides highly qualified supervisors/well-structured supervisory team to achieve doctoral program's ambitions.*

#### RESEARCH ENVIRONMENT

*HEI promotes the quality research provisions by creating an environment conducive to research.*

- HEI ensures that all doctoral candidates receive useful and regular information and advice to promote research and to have opportunity to work in research teams and different research environments.

#### DOCTORAL CANDIDATES

*Doctoral candidates are recognized as professionals with commensurate rights.*

#### INTERNATIONALIZATION

*Internationalization is coherent with institution's research strategy and the individual needs of the doctoral candidates.*

- The mobility of doctoral candidates is driven by the candidates' research projects.

#### PHD AWARDING

*HEI has clear mechanisms for monitoring and assessment of the research results (applicable to the institutions having Specialized Councils).*

## INTERNAL QUALITY ASSURANCE

*HEI has an internal quality assurance system, which promotes continual improvement of all the processes of doctoral education.*

## 2. Problems and Suggestions of Solutions

- Scarce research funding is a major drawback. This will increase the transparency, visibility, of doctoral education.
- The technical level of the infrastructure and the databases available for research are also critical factors. Although the situation has been changing for the better recent years, many universities and research organizations offering doctoral programs are still having problems such as limited access to the electronic databases of scientific literature and information, lack of contemporary research laboratories and research equipment etc. (Christensen, 2005).

*The providers of doctoral education is currently striving to find the answers to the following issues:*

- Is there possibility to predict rapid changes in the globalized world?
- Who are the stakeholders of doctoral education?
- Are we still relevant to our stakeholders?
- Are the outcomes of doctoral education recognized by the stakeholders?
- Is there strict separation between doctoral candidate in fundamental research and applied research?
- What master's degree education can do to make doctoral education more efficient?

## 3. Proposition for improvement

- Jointly organize inter-institutional courses to develop doctoral candidate's transferable skills & competences.
- Develop an individual research plan for doctoral candidates including components of multidisciplinary research.
- Plan the admission should according to the labour market needs and priorities (Lipai, Tchanturia, Goderdzishvili, 2019).
- Define the market field and market needs for conducting research in design, fine arts and applied arts.
- To renovate the list of the scientific specialties by including the ones which are more demanded by the labor market outside of the academia, establish professional doctorates in some professional fields. There is a need for creating strong research environments and mechanisms for enhancing quality of research training (Lipai, Volkova, Babenko, 2017).

- An institutional regulation on terms and obligations of doctoral candidates, supervisors and the institution should be introduced by universities, which should be fixed in a signed contract (agreement) between the three parties.
- Set mechanisms for supervisors' professional development (having necessary procedures to train supervisors both methodology-wide and regulation-wide).
- Develop and adopt a national regulation on international mobility supportive approach for doctoral candidates
- Give doctoral candidates teaching or research assistantship positions with employment contracts and all social rights providing doctoral candidates with decent salary.
- Increase motivation of doctoral candidates to be engaged in institution's governance.
- Erasmus+ helps organise doctoral candidate exchanges within Erasmus+ Programme countries and to and from Partner countries. By studying abroad with Erasmus+, doctoral candidates can improve communication, language and inter-cultural skills and gain soft skills highly valued by future employers (Lipai, Gevorgyan, 2014).

## Conclusion

Research Proposal vs Specialisation examination during the admissions to Cycle 3 programmes.

*The government decision on Procedures for Admissions and Study in Doctoral Programmes (Aspirantura) places more attention to the admission examinations than to the research skills (Christensen, 2005).*

According to the Salzburg Principles: "...the core element of all doctoral programmes is, and should remain, training by doing research. Only training by research can provide doctoral candidates with core skills such as problem solving; innovative, creative and critical thinking; analysing and synthesising knowledge; and developing strategies. Doctoral candidates are young professionals who are trained through research and make an important contribution to the creation of new knowledge, products, methods and systems, and to knowledge transfer. Training by research is the main element that differentiates doctoral cycle from the first and second cycles in the Bologna Process and "...Doctoral candidates should be considered as early stage researchers and research partners and treated as professionals who make an important contribution to the creation of new knowledge. It was noted in the European Charter for Researchers: "Early stage researchers are professionals who are trained through research in the conception or creation of new knowledge, products, processes, and methods, & in the management of the projects concerned"<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Christensen, K. (2005). General rapporteur's report. Paper presented at Bologna seminar on doctoral programmes for the European Knowledge Society, February 3–5, in Salzburg, Austria <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1881/>

Currently, as it was mentioned above, most of the Armenian and Belarusian HEIs offer structured scientific-educational programs. The curriculum design is implemented according to internal document specific for each HEI, which regulates the structure and content of the doctoral programs at the given university.

## References

- Anderson, G. (2006). Assuring quality/resisting quality assurance: academics' responses to 'quality' in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12 (2), 161–173.
- Broucker, B., De Wit, K. (2015). New Public Management in Higher Education. In: J. Huisman, H. de Boer, D.D. Dill, M. Souto-Otero (eds), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (p. 57–75). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4).
- Christensen, K. (2005). General rapporteur's report. Paper presented at Bologna seminar on doctoral programmes for the European Knowledge Society, February 3–5, in Salzburg, Austria.
- Enders, J., Westerheijden, D.F. (2014). The Bologna process: from the national to the regional to the global and back. In: R. King, S. Marginson, R. Naidoo (eds.), *Handbook On Globalization And Higher Education. Elgar Original Reference* (p. 469–484). Cheltenham, U.K.: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Harvey, L., Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16, 3–36.
- Lipai, T., Mamedov, A., Dziurzyński K. (ed.). (2012). *Postawy polityczne młodzieży a edukacja obywatelska*. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi.
- Lipai, T., Tchaturia, N., Goderdzishvili, B., Galiński, P., Seredocha, I. (ed.). (2019). *Gospodarka i społeczeństwo w europejskiej perspektywie: monografia*. Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.
- Lipai, T., Volkova, O., Babenko, I. (2017). Strengthening the role of human capital in the context of integration into the global educational space. The European Union and the Republic of Belarus: Getting Closer for Better Future. Minsk: BSU, p. 314–318.
- Vught van, F., Boer de, H. (2015). Governance Models and Policy Instruments. In: J. Huisman, H. de Boer, D.D. Dill, M. Souto-Otero (eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (p. 38–56). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_3).

## **Problemy i propozycje związane z podniesieniem jakości kształcenia doktorantów**

### **Streszczenie**

Instytucje szkolnictwa wyższego w Armenii i na Białorusi prowadzą studia doktoranckie i podyplomowe już od czasów Związku Radzieckiego. W obu krajach system kształcenia obejmuje dwa następujące po sobie stopnie naukowe: kandydat nauk i doktor nauk. Głównym celem kształcenia badawczego było tworzenie nowych badań. Ten rodzaj kształcenia przypisywał większe znaczenie wynikom naukowym niż potrzebie tworzenia badaczy posiadających konkretną wiedzę, zdolności i umiejętności, również w zakresie nauczania w szkolnictwie wyższym, posługiwania się nowoczesnymi technologiami, itd. We współczesnych społeczeństwach postindustrialnych wiedza bardzo szybko się dezaktualizuje, co sprawia, że wszechstronne kształcenie innowacyjnych doktorantów staje się priorytetem. Ich przyszła kariera i możliwości zawodowe nie ograniczają się do przedsięwzięć naukowych czy działalności dydaktycznej w tradycyjnym środowisku akademickim. Nowe pokolenie badaczy powinno posiadać nie tylko kompetencje w swojej dziedzinie zawodowej, ale także ogólne umiejętności w zakresie komunikacji, zarządzania i przedsiębiorczości. Nasz artykuł przedstawia również mieszane spojrzenie na badanie czynników warunkujących skuteczność zapewniania wysokiej jakości kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego.

**Słowa kluczowe:** formacja edukacyjna, procesy społeczne, etyka badań, zapewnienie jakości kształcenia, kształcenie doktoranckie i podyplomowe.



# RECENZJE





<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.16>

Małgorzata MUSZYŃSKA

<https://orcid.org/0000-0001-7375-8371>

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz

**Kontakt:** [rerum2012@gmail.com](mailto:rerum2012@gmail.com)

**Jak cytować [how to cite]:** Muszyńska, M. (2020). [rec]. Lech Witkowski, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020. *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 227–236.

## [rec.] Lech Witkowski, *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020

### Streszczenie

Autorka tekstu napisanego w formie artykułu recenzyjnego, prześledziła najważniejsze pojęcia związane z proponowanymi przez Lecha Witkowskiego studiami humanistyki stosowanej. Dotyczą one głównej kategorii *versus* jako życiodajnej w poszczególnych fazach rozwoju, jego spiralnych splotów, uwikłanych w kryzysy w cyklu życia. Odkrywanie psychodynamik rozwoju, ich struktur i uwarunkowań stanowi poważne i zajmujące studium dla wielu adresatów: pedagogów, psychologów, socjologów, literaturoznawców, artystów i innych.

**Słowa kluczowe:** dwoistość, ambiwalencja, oscylacja, *versus*, psychodynamiki rozwoju, podwójna hermeneutyka, „zarządzanie humanistyczne”.

Pod tym tytułem pojawiło się kolejne ważne dzieło Lecha Witkowskiego, którego studia powinny być poprzedzone analizą poprzednich prac tegoż Autora: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika E. Eriksona*, 2001; *O semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, 2000; *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, Teoria, Krytyka*, 2013; *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, 2015.

Hegłowska praca pojęć: dwoistość, oscylacja, ambiwalencja, *versus*, kryzys składają się na odkrywanie sensu psychodynamik w rozwoju psychicznym człowieka. Zaproponowana przez Autora humanistyka stosowana powstaje jako wynik Jego wieloletniej rekonstrukcji i nowatorskich odczytań koncepcji rozwoju Eriksona (od 1989 roku). Studia wielodyscyplinarne kształtują metateorię ważną dla pedagogiki, psychologii, psychoanalizy, socjologii, antropologii, filozofii, literatury i sztuki oraz ekologii. Wzbogacane odczytywanie znaczeń pojęć kluczowych, odkrywanie psychodynamik, ich roli dla humanistyki stosowanej, pozwalają na dostrzeganie coraz większej złożoności rozwoju człowieka i jego uwikłań. Naświetlenie dylematów może sprzyjać melioratywnym perspektywom i uchronić przed zubożeniem i spłaszczeniem znaczeń. Dlatego prace powinny stanowić trzon pedagogiki uwzględniającej poszczególne fazy rozwoju.

## Od „dwoistości” do *versus*

Proponuję prześledzenie znaczeń głównych kategorii z *Przełomu dwoistości...*, aby potem zająć się siłą sprawczą kategorii *versus*.

Kategorią „dwoistości” posłużyłam się w interpretacji swoich badań jakościowych. Powoływanie się w tym przypadku na własne badania jest podyktowane potrzebą podania przykładu zastosowania kategorii niezbędnej do tworzenia ramy teoretycznej.

**Dwoistość** – jako podstawowa cecha strukturalna złożoności typowej w sytuacjach edukacyjnych, kojarzona z dwubiegunowością, dynamicznym sprzężeniem między korelatami nietraktowanymi jako sztywne człony opozycji, niebędące więc → hipostazami, z napięciem między zantagonizowanymi, ale integralnie powiązаныmi nastawieniami, wymagająca oscylowania w obrębie par zaprzeczających sobie norm i kontrnorm, wymagająca kojarzenia z ideą *coincidentia oppositorum*, ambiwalencją czy różnojednią, daje się zrekonstruować w wielu polskich koncepcjach pedagogicznych, mimo typowych, redukcyjnych ich odczytań. [...]” (Witkowski, 2013, s. 160).

**Oscylacja** – sposób istnienia i podstawowy mechanizm przejścia między (dwu)biegunowym układem stanów antagonistycznych uwikłanych w napięcia i dopełnienia, np. w zakresie potrzeb, nastawień emocjonalnych, oczekiwań wpisanych w role społeczne; oscylacja stanowi wzorzec dla ambiwalencji – dwujedność, czy jedność przeciwności z nimi związana polega na dynamicznej równowadze układu wprowadzonego w stan oscylacji; kluczowa jest oscylacja nie wokół jednego punktu czy ku jakiemuś biegunowi, wygaszająca się w jakimś kierunku, ale oscylacja między biegunami, której cechą jest strukturalna nieredukowalność, mimo zróżnicowanej amplitudy, stawiająca problem równoważenia wpływów czy oddziaływań w obrębie struktury (Witkowski, 2013, s. 160).

**Ambiwalencja** – cecha strukturalna wskazująca na układ dwubiegunowy, w którym działa mechanizm (zasada) oscylacji; wskazanie na niejednoznaczność, dwustronność, konieczność unikania nadmiaru i niedomiaru w warunkach nieistniejącego złotego środka; a. wyraża stopień złożoności ontologicznej, oznacza nacechowanie bliskością raz jednego bieguna opozycji czy antynomii, drugi raz bieguna przeciwstawnego, uwypukla dynamikę wewnętrznych napięć charakteryzujących stany, sytuacje i procesy (→ ambiwalencja roli, → ambiwalencja nauczyciela; por. Kwiatkowska, 2008, s. 200–223); zasadnicze pytanie pedagogiczne – jak kształtować zdolność do tolerowania ambiwalencji jako własnej kondycji i jako cechy otoczenia? a. implikuje strukturalnie postać → oksymoroniczną ideałów np. <zdystansowaną> bliskość (Witkowski, 2013, s. 159).

Jednym z impulsów poznawczych, wypływających z książki pt. *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej* było podjęcie przeze mnie próby zastosowania kategorii dwoistości w perspektywie dostrzegania rzeczywistości (dwoistej) przez ironicznych alegoryków – uczestników badań jakościowych (Muszyńska, 2013).

Formułując konkluzję, w swojej pracy następująco napisałam:

Mam wrażenie, że to dokonujący się „przełom dwoistości” pozwoli zaistnieć estetyce w pedagogice krytyczno-konstruktywistycznej. To właśnie estetyka, jak starałam się wykazać [...], uwidacznia swoją rolę w ważnych procesach myślenia krytycznego człowieka. Nie są one dane wprost, zakładam, że hipotetycznie wynikają z dynamiki rozpoznawanej podczas pracy alegorii i ironii, która ma charakter dekonstrukcyjny, a jej wynikiem jest ceniona przez wybitnych pedagogów dwoistość. Wiedzie ona do sublimacji jako możliwie wyższego – udoskonalonego stanu myślenia i działania na miarę uwikłanego w dwoisty świat dwoistego człowieka.

Na nowo opracowane przeze mnie „widzenie binokularne” H.W. Loewalda / J.D. Millera jest dwoistym sposobem krytycznego myślenia oscylującego po między dwoma biegunami – iluzorycznym ideałem i jego przeciwieństwem. To widzenie na wskroś dwoiste charakteryzują kategorie sublimacji oraz empatii epistemologicznej, opartej na dekonstrukcji (podważaniu, negatywnych możliwościach). Wtedy sublimacja nie ziszcza się jako powrót do ideału, a raczej prowadzi do akceptowanej ambiwalencji, niestety nie zawsze jest ona uznana za wartość. Dzieje się tak, gdy mamy do czynienia z redukcją perspektyw poznawczych, które utrwalają przekonanie o jednoznaczności. Wówczas istnieje niebezpieczeństwo utrwalenia myślenia fanatycznego, fatalistycznego, destrukcyjnego, którymi kieruje przekonanie, że wszystko jest już zdeterminowane, a świat zewnętrzny jest obcy, zagrażający i nie może się już dokonać żadna zmiana. Zagubieni dwudziestolatki, nawet gdy jest ich niewielu, nie mogą pozostać bez pomocy edukatorów i jest to dla nich wezwanie.

Wynik przeprowadzonych przeze mnie badań jakościowych przylega zatem do koncepcji człowieka „dwoistości” człowieka, opisywanej m.in. przez B. Suchodolskiego, a odkrytej na nowo dla pedagogiki przez L. Witkowskiego. Tym bardziej możemy się zgodzić z tezą, że człowiek – jego wielkość i sprawczość działania, polega na wykraczaniu poza antagonizmy, które czynią go istotą tragiczną, sprzeczną, lecz nie nieszczęśliwą [...] (Muszyńska, 2013, s. 557).

**Versus** – L. Witkowski – interpretator Eriksonowskiej koncepcji rozwoju człowieka przyznał kategorii *versus* bodaj najistotniejszy sens w tworzeniu

„zwoznika relacji wewnątrzfazowej w każdym z ośmiu ogniw przejścia międzyfazowego” (Witkowski, 2015, s. 253). Znaczenie kategorii *versus* sprowadza się do powiązania par biegunów, które nie istnieją po to, by się znosić jako samoistne i szkodliwe przeciwieństwa, lecz po to, by dążyły one do zrównoważeń (*equilibrium, balance*), pozostając zarazem w naprężeniu, a nie przykrym, domagającym się rozstrzygnięcia konflikcie (Witkowski, 2015, s. 253). To właśnie konflikt sprzyja rozwojowi. Niestudnie, wręcz błędnie, traktowano przeciwległe bieguny jako alternatywy i sztywne opozycje np. pożądane *versus* szkodliwe, które w istocie mają powiązanie dwukierunkowej jednoczesności. *Versus* jest w pracach Witkowskiego „dwoistą zasadą struktury relacyjnej dominujących i przemieszczających się w procesie rozwoju potrzeb, zdolności, wyzwań i wzajemnych oddziaływań” (Witkowski, 2015, s. 254). *Versus* jest operatorem relacji, która funkcjonuje za zasadzie zrównoważenia – „[...] oznacza wizję wzajemnego bycia wobec siebie biegunów napięć, gdzie nie chodzi o eliminowanie któregoś, ale dostosowanie do relacji niezbędnej do poprawienia racjonalności zorientowanej na zrównoważenie, która przeciwstawia się groźbie jednoczesnych ekscesów, skrajności zapominających o drugim biegunie” (Witkowski, 2015, s. 30). To rozumienie *versus* jako operatora potrzebnego do „przecistawiania się jednostronności ujęć” powstało w kontekście filozofii „responsywnego komunitaryzmu” Amitaia Etzioniego<sup>1</sup>. Trzeba bowiem widzieć dwa oblicza, które się dopełniają i pozostają w interakcji, co stanowi warunek ochrony przed „[...] nadmiarami zakłócającymi pożądaną dawkę zrównoważonej obecności w strukturze celów i dążeń, uwalnianych od ich ograniczeń w racjonalności oraz etyczności i przechodzenia w swoje przeciwieństwo” (Witkowski, 2015, s. 29).

## Co tworzy psychodynamikę?

L. Witkowski podkreśla po wielokroć, że hipostazowanie biegunów usztywnia ich relację i powoduje, że dochodzi do sytuacji przypominającej odbijanie piłeczki tenisowej. Oznacza to zatem, że niezgoda na hipostazy jest równoznaczna z krytyką dualizmu polaryzującego, który cechuje skrajność i rozgraniczenie. Tymczasem istnieje możliwość stworzenia okazji do „życiodajnego napięcia” w „zdwojeniu strukturalnym”, gdy każdy człon warunkuje potencjał

<sup>1</sup> „W ogólniejszych terminach filozoficznych uwypuklenie wpisanego tu mechanizmu pożądane *versus* szkodliwe, indywidualność (prywatność) *versus* społeczeństwo wygląda następująco: responsywni komunitarianie usiłują równoważyć indywidualne prawa ze społecznymi zakresami odpowiedzialności, a indywidualność ze wspólnotą. [...] Responsywni komunitarianie nie postrzegają wspólnoty czy harmonii społecznej jako nieograniczanego czy uprzywilejowanego dobra, a raczej traktują społeczne formuły wspólnych dóbr jako wartości, które powinny być równoważone z troską o indywidualne prawa oraz autonomię mniejszości [*subgroups*]” (Etzioni, 1999, s. 198, cyt. za Witkowski, 2015, s. 31).

w postaci syntezy, symbiozy czy synergii. W licznych opisach pojawiają się terminy „oscylacja”, „balansowanie”, „równoważenie”, „przerzucanie pomostów”. Pojawiają się przykłady, w których dostrzegana jest sytuacja pogranicza żywiąca się synergią.

Gdy Witkowski przywołuje ideę podwójnego wiązania (*double bind*) w „ekologii umysłu” Gregory’ego Batesona oraz zwraca uwagę na „dostrzeganie tu zjawisk ontologii wręcz wymagającej operatora relacji *versus* (wobec), którego jednak nie wolno utożsamiać z sytuacjami, w jakich miałyby wystarczyć skojarzenia o typie *adversus* (przeciwnika wymagającego jedynie zwalczania, aż do pokonania eliminującego z gry), *reversus* (tylko odwrócenia kierunku czy strony jako zwykłego przeciwieństwa formalnego i rozłącznego, oznaczającego negację) czy *perversus* (skrajnego nadużycia, perwersji nadmiaru patologizującego coś skądinąd normalnego)” (Witkowski, 2015, s. 23–24), to pojawia się pomysł, by tę perspektywę myślenia przyjąć np. w okolicznościach związanych z wielokulturowością, wieloetnicznością i innymi, wymagającymi „bycia wobec”. Wtedy „bycie wobec”, powie Witkowski, „[...] wymaga «ontologii między», jako że niesie powiązanie, sprzężenie zwrotne, komplementarną więź, wzajemnie niezbywalną, wykluczającą łatwe hipostazowanie” (Witkowski, 2015, s. 24). Łatwe hipostazowanie nie byłoby adekwatne do celu, jaki można by osiągnąć np. „byciem wobec” innej kultury, jej przedstawicieli, przybyszów.

I choć rozważania L. Witkowskiego mają charakter meteteoretyczny, a kategoria *versus* ma charakter universalistyczny, to chciałabym zwrócić uwagę na wybrany przez Autora wątek fragmentu rozważań Sloterdijka, jak zauważa Witkowski, o proveniencji sokratejskiej w duchu platońskim, w których „[...] ma miejsce wyprawa w mało zbadane uniwersum ludzkich napięć wertykalnych [...], by człowiek mógł przewyższać samego siebie, stając się sobą, przekraczając swoje ograniczenia i wychodząc naprzeciw potencjałowi, wobec aktualności (Sloterdijk, 2014, s. 20, cyt. za Witkowski, 2015, s. 26). Badacz kluczowego operatora *versus* przytacza obserwację Sloterdijka, którą weźmie pod uwagę w innym miejscu, „w kontekście analizy w psychospołecznym wariacie psychoanalizy Eriksona”. Sloterdijk wymienia pary, które można przecież potraktować nie jako znoszące się przeciwieństwa, lecz „w istocie mające zupełnie inną funkcję w rozwoju psychospołecznym człowieka i niosące potencjał troski o „zdrowie” jednostki i jakość życia społecznego oraz zdolność kultury do uwzględniania złożoności świata wartości” (Witkowski, 2015, s. 26). Przytoczony opis obserwacji pozwala przyjrzeć się praktykom kulturowym, które często nie uwzględniają wagi *versus* w potencjalnie dynamicznych relacjach przedstawionych tu biegunów. Zgodnie z obserwacją Sloterdijka:

[...] wszystkie „kultury”, „subkultury” lub środowiska bazują na dychotomicznych różnicach wiodących [*Leitdiff erenzen*], za pomocą których pole możliwości ludzkich zachowań podzielone zostaje na spolaryzowane klasy. I tak „kultury” ascetyczne różnią dychotomicznie „doskonałe *versus* niedoskonałe”, „kultury” religijne – „święte *ver-*

„kultury” świeckie”, „kultury” arystokratyczne – „ekskluzywne *versus* pospolite”, „kultury” militarne – „dzielność *versus* tchórzostwo”, „kultury” polityczne – „potęga *versus* bezsiła”, „kultury” administracyjne – „nadrzędne *versus* podporządkowane”, „kultury” atletyczne – „wyjątkowość *versus* przeciętność”, „kultury” ekonomiczne – „bogactwo *versus* niedostatek”, „kultury” kognitywne – „wiedza *versus* ignorancja”, „kultury” mądrościowe – „oślnienie *versus* zaślepienie (Sloterdijk, 2014, s. 20–21, cyt. za Witkowski, 2015, s. 26).

Myślenie o biegunach kulturowych, bez antagonistycznego ich potraktowania, jest perspektywą wymagającą wielkiego inter- i transdyscyplinarnego wysiłku poznawczego. Ma rację Autor, twierdząc, że teoria oraz refleksja nad złożonością aspektów działania ludzkiego, które polega na praktyce jego „kształtowania, przekształcania, oddziaływania i wykorzystania” jest swojego rodzaju „zarządzaniem humanistycznym” (Witkowski, 2015, s. 13). Wymaga ono ciągłego namysłu nad sprzężeniami zwrotnymi, w aspektach relacji jednostki i społeczeństwa, które mają często znaczenia związane tylko z potocznymi wyobrażeniami ekologii, ekonomii, epistemologii i etyki i z nimi trzeba zerwać, wykorzystując kształtowaną zdolność do refleksji. Koncepcja Eriksona skłania do rozszerzania refleksji nad sytuacją człowieka w zmieniających się kontekstach kulturowych. I gdyby nie powstawały antagonistyczne w swym oddziaływaniu praktyki, wynikające z silnej inkulturacji przybyszów, to można byłoby stwierdzić, że „teoria rozwoju psychospołecznego” Eriksona wypełniła swoje zadanie. W tym momencie, gdy jawi się potrzeba rozwijania umiejętności interpretowania złożonych praktyk kulturowych, pojawia się okazja do przywołania bardziej zniuansowanych kontekstów teoretycznych. Witkowski podejmując kolejny trop badawczy, podkreśla wartość odkryć Eriksona, która zawiera się w rozbudowaniu obrazu „sprzężenia zwrotnego między dwubiegunowym powiązaniem procesów rozwojowych w każdej fazie cyklu życia” (Witkowski, 2015, s. 188). Wyraziście podkreśla odkrycie przez Eriksona zjawiska, którego on sam nie nazwał. Dokonał tego socjolog Anthony Giddens, który określił je mianem „podwójnej hermeneutyki” (*double hermeneutics*) procesów społecznych (Witkowski, 2015, s. 84). Jest ona pomocna w procesie przetwarzania znaczeń kojarzonych z biegunami poczucia nieufności, wstydu, winy niższości, rozproszenia, stagnacji i rozpacz, ponieważ sprzyja „przewyciężaniu owych napięć i konfliktów w kryzysie, który jest możliwy jako przesilenie tylko dzięki zderzeniom o charakterze splotu, powiązań, zrównoważenia etc.” (Witkowski, 2015, s. 85). Ważne jest takie przepracowanie doświadczeń, aby służyły one rozwojowi.

W dziele *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki* stosowanej pojawia się metafora, którą Autor traktuje jako najogólniejszą – sugestię książki jako tezę, która brzmi: „[...] da się wyprowadzić dla teorii i praktyki istotne konsekwencje psychologiczne, pedagogiczne, a nawet psychoterapeutyczne z traktowania życia i rozwoju w nim jako żeglowania po czasem wzburzonych morzach” (Witkowski, 2020, s. 23).

Autor w kolejnych sześciu rozdziałach książki konsekwentnie buduje podejście „psychodynamiczne” w odniesieniu do rozmaitych ujęć i strategii metodologicznych.



W rozdziale I *O zderzeniu strategii metodologicznych* Lech Witkowski odnosi się do kluczowych koncepcji i badań psychologów, i myśli filozoficznej w których dostrzega „dwoistości” i „dualizmy” – metodologiczne do nich podejścia. Analizuje pod tym kątem prace np. A.H. Masłowa, C. Nosala, K. Dąbrowskiego. Szczególnie „psychologia kompletna” C. Nosala okazuje się interesującą perspektywą, z uwagi na sprzęganie podejść dotyczących jednoczesności ujęcia struktury i dynamiki systemu regulacji zachowania i procesu rozwoju, w aspekcie np. „próby godzenia sprzeczności, wykrywania komplementarności, proponowania ujęć integrujących o szerszym zasięgu [...]” (Witkowski, 2020, s. 42). Na uwagę zasługuje „wyczulenie fenomenologiczne” odczytywane u E. Husserla, które polega na „wprowadzeniu do życia”, w uwikłaniu w proces poznania jako aktów uznania i antycypacji oraz związanej z nimi „dwoistej intencjonalności”, prowadzącej do ewolucji fazowej w rozwoju. Ważną perspektywę poznawczą roztaczają badania nad symboliką C.G. Junga, którą zajmują się polscy uczeni. Witkowski wymienia pracę Z. Dudka pt. *Między biegunami duszy – jedność przeciwieństw*, która analizuje strukturalne uwikłanie człowieka (nieświadomości) w kluczowe dwubiegunowe przeciwieństwa (Witkowski, 2020, s. 69). Tropienie „dwoistości” stwarza zatem okazję do budowania metodologicznego podejścia użytecznego w metarefleksji, czy metadyskursie o nauce.

W rozdziale II *Psychodynamika normalnej dwubiegunowości* Autor wyjaśnia psychodynamikę dwubiegunowości nazwanej normalną, ukazując redukcyjne i jednoznaczne skojarzenia z patologią czy przypadłością (w przypadku chorób psychicznych), wskazując na potrzebę analizy i stylu syntezy, jego wyprofilowaniu zgodnym ze świadomością epistemologiczną i wyczuleniem na uproszczenia w sytuacji, gdy odrzucane są dychotomie. Praktyki tego typu są szkodliwe, ponieważ wykluczają inkluzywność, synergię. Jednym słowem dychotomizowanie, jak twierdzi Masłow, „[...] rozrywa to, co należy razem do całości” (Masłow, 1970, s. 32, cyt. za Witkowski, 2020, s. 41). „Dylematy dialektyczne” w praktyce klinicznej i w sytuacjach zaburzeń są przedmiotem krytycznych analiz prac autorów, u których widoczne jest niwelowanie polaryzacji przeciwieństw. Metodologiczne uwagi, co do sposobu czytania Eriksona, wpływają z lektur M. Archer, G. Bachelarda, A. Masłowa, C. Nosala i innych.

W rozdziale III *Uwagi o dyskursie psychodynamicznym w psychiatrii i psychoterapii w kontekście rozwojowym* Witkowski przez pryzmat kategorii „dwoistości” i „dualizmu” wnikliwie analizuje koncepcję psychoterapeutyczną Glenna O. Gabbarda. Uwypuklanie jej atutów i polemiki Autora z Gabbardem niuansują podejście terapeutyczne, które może być inspiracją do budowania relacji w innych niż terapeutyczne sytuacjach np. edukacyjnych.

W rozdziale IV *Przykłady zmagania ze złożonością* ilustrują zmagania z dwoistością, której nie zawsze przydaje się rolę zespalającą w jedność, tworzącą napięcia powodujące dynamikę zmian ku rozwojowi. W tym kontekście można rozmyślać o znaczeniu formuły E. Fromma „mieć czy być” oraz analizować tekst O. Tokarczuk.

W rozdziale V *Starość i jej wyzwania rozwojowe (w świetle krytycznego odczytania modelu Eriksona i jego recepcji)* Autor postuluje interpretację fazy starości z odniesieniem do „dwoistości” tej fazy rozwoju. Nie musi dominować w niej stagnacja, wycofanie. Wobec spełnionego życia dokonuje się zawierzenie. Może oddać je formuła „jestem tym, co przetrwa ze mnie”, bo przecież „śmierć nie odbierze wartości życia” (Witkowski, 2015). „Starość to nie tylko odniesienie do tego, czym JESZCZE dysponujemy, ale także możliwość odniesienia do tego, co WRESZCIE mamy do swojej dyspozycji w swoim potencjale duchowym, który może się dalej rozwijać aż po autotranscendencję, jak to sugerował Paul Tillich, bez przywiązywania do wcześniejszych postaci możliwej samorealizacji” (Witkowski, 2020, s. 197–198). Jako rozwojowe jawi się integrowanie przepracowanych na nowo poprzednich kryzysów wewnątrzfazowych.

W rozdziale VI *Erikson jako „wielki nieobecny” – o potencjale modelu* badacz wskazuje na nieobecność Eriksonowskiej psychologii rozwoju, co powoduje uszkodzenie interpretacyjne jego dokonania. Dostrzega paradoksalność wielkości Eriksona i szanse jego sprzęgania np. z dynamicznym pojęciem zdrowia psychicznego proponowanym przez Kazimierza Obuchowskiego. W obu koncepcjach szanse rozwojowe nie są zagrożone, gdy pojawiają się napięcia i konflikty. Gdy vitalność rozwija się w sprzyjającym środowisku, wtedy człowiek ma szansę na „stymulujące i płodne kulturowo rozwiązania kolejnych problemów i kryzysów egzystencjalnych czy wyzwań pokoleniowych (Witkowski, 2015, s. 257).

Kwestią niezwyklej wagi powinny być proponowane przez filozofa sposoby bycia człowieka wobec spraw złożonych w kulturze, środowisku społecznym. Bycie jako współ-bycie, między-bycie, czy współdziałanie i współuczestniczenie pozwalają na głębsze zaangażowanie ludzi wprężniętych w relacje, które z racji dwubiegunowych kultur, będą wpisane w logikę *versus*. Podobnie będzie w przypadku specjalistów wielu dyscyplin – ich nowych zadań, które generuje kategoria *versus*. Kategoria ta wskazuje kierunek budowania relacji owym interdyscyplinarnie zaangażowanym badaczom i praktykom. Stanowi ona w poważnej i wielkiej mierze problematyczne zadanie do opracowania już odrębnego i specjalistycznie potraktowanego. Olbrzymią zaletą tekstu jest właśnie wskazywanie nowych możliwości, jakie może stworzyć inne myślenie o problemach dość jednoznacznie dotychczas rozumianych, bo w końcu dlaczego służyć sens egzystencji np. w ostatniej VIII fazie życia i jakby „leczyć” z rozpacz (a ją warto przeżyć i przepracować), gdy pojawia się przecież nowa życiodajna myśl nad spełnieniem i kolejnymi spełnieniami, które mogą zdynamizować życie w poczuciu, że zbliżało się ono i zbliża się do upragnionego człowieczeństwa.

W książce znajdujemy te wątki, które podlegają refleksyjnej analizie, ponieważ wcześniejsze prace skłaniają Autora i uważnych Czytelników do krytycznego zmierzenia się z tekstami, w których kategoria *versus* nie posiada tak wypracowanego sensu. Braki pochodzące z recepcji Eriksonowskiej psychologii rozwoju powodują atrofie psychodynamiki, która mogłaby się uruchamiać

w miarę jak współczesny człowiek zarządzałby humanistyką, stosowałby ją w swoim pełnym sprzeczności życiu, w którym da się żyć, biorąc wiatr w żagle (metafora Witkowskiego). Dlatego – z należytą Autorowi i dziełu atencją – polecam recenzowany tekst czytelnikom (np. pedagogom, psychologom, socjologom, literaturoznawcom, artystom, studentom, doktorantom), którzy uczynią z kategorii *versus* okazję do uruchomienia psychodynamik w sobie i dziedzinach swojej aktywności. Pisząca te słowa zmieniła wiele w swoim życiu, mając na uwadze, że obcując z innością, rozwiązuje wspólnie np. konflikty, jest wobec i kieruje swoją energią (buduje synergię) ku naprawie, zmianie niewygodnego położenia, wzbogaceniu myślenia o dotąd nieznanne perspektywy. A historia zaczęła się od głębokiego namysłu, który wypłynął z Eriksonowskiej tezy (VI faza życia), „je-steśmy tym, co kochamy” i zamienił ją, bodaj w najważniejsze pytania w życiu, które ciągle brzmią: Kim jestem? Co kocham? I kim wobec tego jestem? Kim się staję? (Witkowski, 2015, s. 275). Te pytania nieustannie uruchamiają myślenie dwubiegunowe, a przez to nie pozwalają dać się wykorzenić, zastygnąć w rozwoju, wydobywają nowe uczucia, myśli, które pracują we mnie. Tak rozumiem lekcje Lecha Witkowskiego, które trwają.

## Bibliografia

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Press.
- Dąbrowski, K. (1984). *Funkcje i struktura emocjonalna osobowości*. Lublin: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Etzioni, A. (1999). *The limits of privacy*. New York: Basic Books.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Maslow, A.H. (1970). *Psychology of Science. A Reconnaissance, A Gateway Edition*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Muszyńska, M. (2013). *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado.
- Nosal, C. (2009). *Umysł rozbity i integrowany – w poszukiwaniu halonu*. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku* (s. 110–130). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sloterdijk, P. (2014). *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice* (tłum. J. Janiszewski). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tillich, P. (2016). *Męstwo bycia* (tłum. H. Bednarek). Kraków: Wydawnictwo Vis-à-vis Etiuda.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium z koncepcji Erika H. Eriksona*. Wyd. 1. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

- Witkowski, L.(2000). *Universalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L.(2001). *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika E. Eriksona*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia Teoria Krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L.(2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2020). *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

**[rev.] Lech Witkowski, *Psychodynamics and their structure. Studies in Applied Humanities*, Adam Marszałek Publishing House, Toruń 2020**

**Summary**

The author of the text, written in the form of a review article, traced the most important concepts related to the studies of applied humanities proposed by Lech Witkowski. They concern the main category of versus as life-giving in particular stages of development, its spiral tangles, entangled in crises in the life cycle. Discovering the psychodynamics of development, their structures and conditions is a serious and engaging study for many addressees: educators, psychologists, sociologists, literary scholars, artists and others.

**Keywords:** duality, ambivalence, oscillation, versus. development psychodynamics, double hermeneutic, “humanistic management”.

## Zasady przygotowywania publikacji

### I. Wymagania podstawowe

1. Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej (adres mailowy: pe@ujd.edu.pl) w pliku typu „doc” lub „docx” (program Word).
2. Format: A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza.
3. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
4. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony.
5. Do artykułu należy dołączyć: jego streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku polskim i angielskim.
6. Streszczenia w języku polskim i w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
7. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

### II. Tekst główny

1. Akapity należy rozpoczynać wcięciem ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu).
2. Dokładne **cytaty** wprowadza się za pomocą cudzysłówów „drukarskich”. Cytat w cytacie oznacza się cudzysłowem «francuskim». Cudzysłów francuski należy wstawiać z tabeli znaków (polecenie: wstaw symbol). Można też stosować oddzielny akapit o mniejszym stopniu pisma.
3. Omawianą leksykę zapisuje się pochyłą odmianą czcionki (*kursywą*).
4. Odmianą pochyłą (*kursywą*) zapisuje się ponadto: tytuły dzieł drukowanych (*O dobrej i złej polszczyźnie, Kamienie na szaniec*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos, ex lege*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corvus*), włoskie terminy muzyczne (*legato*).
5. Partie tekstu można wyróżniać przez **pogrubienie** lub **r o z s t r z e l e n i e**. Nie stosuje się wyróżnienia poprzez podkreślenie. Należy również unikać łączenia **kilku rodzajów** wyróżnień. Wyróżnienia powinny być stosowane jednolicie i konsekwentnie w obrębie danej pracy.

### III. Zasady podawania informacji bibliograficznej

1. Obowiązuje styl APA. W tekście umieszcza się odсылaczce bibliograficzne, na końcu artykułu – bibliografię.

2. Odsyłacz bibliograficzny w tekście składa się z umieszczonego w nawiasie okrągłym nazwiska autora i daty wydania źródła, oddzielonych przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005). W przypadku dokładnych cytatów podaje się też numer strony oddzielony od roku wydania przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005, s. 74). Jeśli kilka prac tego samego autora opublikowano w tym samym roku, należy po dacie dodać litery „a”, „b”, „c” (bez spacji).
3. Nie stosuje się formy tamże/ibidem. Nazwisko autora podaje się za każdym razem. Prace dwóch autorów zapisuje się z przywołaniem obu nazwisk (Prigogine, Stenger, 1990). Prace 3–5 autorów: w pierwszym przywołaniu podaje się wszystkie nazwiska, w kolejnych tylko pierwsze i formułę „i in.” Prace sześciu i więcej autorów: zarówno w pierwszym, jak i kolejnych przywołaniach podaje się tylko nazwisko pierwszego autora i formułę „i in.”.

## IV. Przykłady opisu bibliograficznego

### 1. Monografia

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

### 2. Artykuł w pracy zbiorowej lub wydawnictwie nieperiodycznym

Bakuła, K. (2006). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu* (s. 24–78). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

### 3. Praca pod redakcją

Bakuła, K., Heck, D. (red.). (2006). *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

### 4. Artykuł w czasopiśmie

Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, 10, 319–331.

Jeśli artykuł posiada numer DOI, należy podać go na końcu opisu bibliograficznego (po kropce), w formie aktywnego hiperlinku.