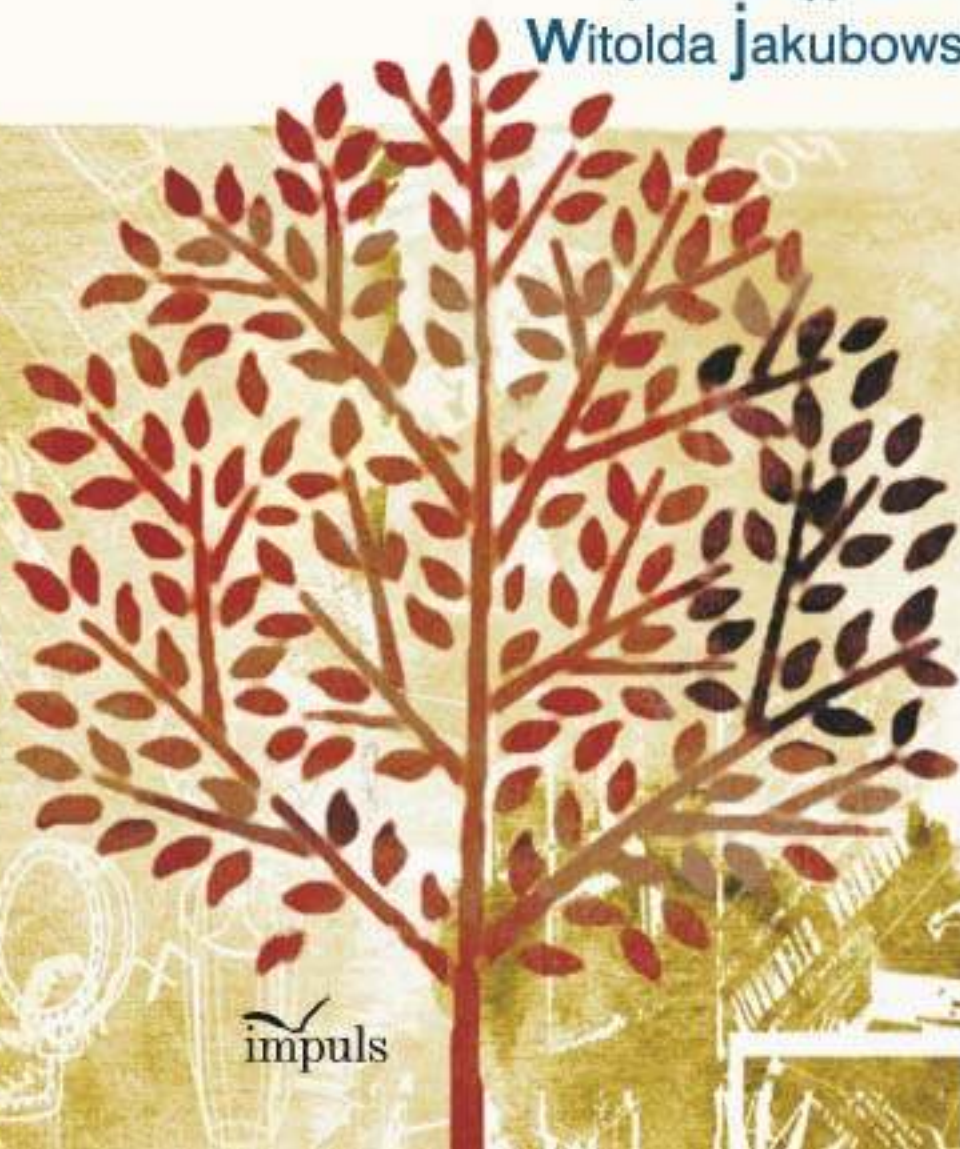


# kultura i Edukacja

(konteksty i kontrowersje)

pod redakcją naukową

Witolda Jakubowskiego



impuls

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008

Recenzent:

*prof. zw. dr hab. Zbyszek Melosik*

Redakcja merytoryczna:

*Witold Jakubowski*

Redakcja wydawnicza:

*Daria Loska*

Korekta:

*Beata Bednarz*

Projekt okładki:

*Ewa Beniak-Haremska*

ISBN 978-83-7587-320-7

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie II, Kraków 2010

## *spis treści*

|             |   |
|-------------|---|
| Wstęp ..... | 7 |
|-------------|---|

### *1*

#### *Kultura i edukacja – teoretyczne refleksje*

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Krystyna Ferenz</i><br>Edukacyjne dylematy codzienności ..... | 13 |
|------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Alicja Szerłaq</i><br>Ku międzykulturowej tożsamości. Dylematy tożsamości uwikłanej<br>w wielokulturowość ..... | 27 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Martyna Pryszmont-Ciesielska</i><br>Badacz wobec kultury – o „podróżowaniu”,<br>czyli o badaniu świata społecznego ..... | 41 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Witold Jakubowski</i><br>Edukacyjny kontekst kultury wizualnej, czyli o czym mówią filmy ..... | 55 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Agnieszka Piasecka</i><br>Edukacyjne aspekty reklamy, czyli kilka refleksji<br>o polskich kampaniach społecznych ..... | 71 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Bogna Bartosz, Natalia Bartosz</i><br>Między teorią a telenowelą (wybrane konteksty psychologiczne<br>relacji między kobietami a mężczyznami) ..... | 89 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Rafał Włodarczyk</i><br>Obietnica jako antidotum na nieprzewidywalność.<br>Arendt – Lévinas – Derrida ..... | 103 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Jarosław Klebaniuk*

Podporządkowanie się w kontekście kultury i edukacji ..... 119

2

*Kultura i edukacja*  
– empiryczne eksploracje

*Anna Trusiewicz*

W co bawią się mężczyźni, czyli puerylizm w kulturze współczesnej ..... 139

*Kamila Rudnicka*

Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni  
edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym ..... 165

*Katarzyna Klein*

Sztuka publiczna jako medium edukacji nieformalnej  
(na podstawie twórczości Krzysztofa Wodiczki) ..... 201

*Dagmara Rojewska*

Bezdzielnosc z wyboru w narracjach kobiet ..... 223

Autorzy ..... 251

## Wstęp

Stwierdzenie, że dzisiejszy świat zdecydowanie różni się od tego sprzed kilkunastu czy kilkunastu lat, jest tak oczywiste, iż ociera się o banał, jednak jeszcze sto lat temu podobne zdanie nie odzwierciedlałoby istniejącego stanu rzeczy. Wtedy rzeczywistości dziadków i wnuków niewiele różniły się od siebie. „Międzypokoleniowa przepaść” (cokolwiek ten zwrot oznacza) nie była tak wyraźna.

Jedną z zasadniczych cech naszego świata stała się zmiana. Dziś coraz bardziej przypominamy bohatera powieści Stanisława Lema *Powrót z gwiazd*. Wprawdzie nie wróciliśmy z transgalaktycznej wyprawy, to jednak świat zmienił się nie do poznania, co jest widoczne zwłaszcza w naszej części Europy. Staliśmy się „emigrantami w czasie”, o których pisała Margaret Mead<sup>1</sup>. Rzeczywistość społeczna i ekonomiczna w wielu aspektach odbiega od naszych wyobrażeń o niej sprzed lat. Coraz częściej jesteśmy zaskakiwani i czujemy się obco w naszym świecie. Nie rozumiemy go. Prowokuje to do krytyki instytucji edukacyjnych, które „nie nadążają” za rzeczywistością. Przestają przygotowywać do życia w świecie, gdyż jego przyszły obraz jest nieprzewidywalny. Rodzą się więc pytania dotyczące zadań stojących przed edukacją.

Joanna Rutkowiak zauważa, iż pedagogika rozwijająca się od przełomu XIX i XX wieku, a sięgająca swoimi korzeniami XVII wieku, występuje z hasłami „kształtowania pożądanых cech osobowości”, „kierowania rozwojem”, „formowania postaw”, „wpajania wartości”, „wyposażania w wiadomości, umiejętności i nawyki”, krótko mówiąc – z zamiarami ustanawiania i realizowania człowieka o określonej jakości, podczas gdy

obserwacja życia, a także studia nad historią pokazują, jak wiele się dzieje i zawsze działo się w wychowaniu obok, a nawet wbrew temu, co uprzednio zamierzano, oraz jak złożone jest to wszystko, co tworzy rzeczywistą jakość młodego pokolenia<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówna, PWN, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Ruszowanie kategorialne* [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, PWN, Warszawa 1992, s. 25.

Refleksje te pozostają aktualne także wówczas, gdy odniesiemy je do obszaru edukacji dorosłych. Jedną z „niezawodnych” przestrzeni edukacyjnych jest kultura.

Związki kultury i edukacji wydają się oczywiste. Autorzy książki *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń* Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek zwracają uwagę, że edukacja rozumiana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości nie jest zasadniczo odróżniana od kultury – stanowi jej aspekt<sup>3</sup>. Szczególnie w obszarze edukacji dorosłych uwidacznia się edukacyjny kontekst kultury. Jak podkreśla Pierre Dominice, dorośli kształcą się przede wszystkim poza edukacją formalną.

Ten proces uczenia się, oparty na doświadczeniu, zwykle nazywany edukacją nieformalną, zbliżony jest do procesu akulturacji i uspołecznienia<sup>4</sup>.

Uczestniczymy w kulturze wszyscy. Dla klasyków pedagogiki kultury celem wychowania jest właśnie kultura, rozumiana nie tylko jako już wytworzone dobra kulturalne, ale także jako proces duchowy odbywający się na podłożu tych dóbr. Przyswajana kultura kształci wychowanka, czyni go

człowiekiem danej epoki historycznej, członkiem swego narodu, swojej grupy zawodowej, wprowadza w krąg ogólnoludzkich wartości<sup>5</sup>.

Dzięki interpretacji wytworów kulturowych jednostka doświadcza wartości, może zrozumieć siebie. Kultura jest kluczem do rozumienia własnej egzystencji. Według Daniela Bella, dla społeczeństwa, grupy czy też jednostki kultura jest ciągłym procesem utrzymywania tożsamości.

Czyni to przez spójność osiąganą dzięki konsekwentnemu punktowi widzenia w sprawach estetyki, moralnej samowiedzy i stylowi życia, który ucieleśnia te koncepcje w przedmiotach zdobiących nasze domy i nas samych oraz w guście. Kultura jest zatem obszarem wrażliwości, emocji i postawy moralnej oraz inteligencji usiłującej uporządkować te uczucia<sup>6</sup>.

Jednak to właśnie współczesna kultura – jej przejawy – jak nigdy dotychczas prowokuje do pedagogicznej refleksji. Jak zauważa wspomniany autor, inaczej dziś definiujemy siebie,

na klasyczne pytanie: „Kim jesteś”, tradycyjna odpowiedź brzmiała: „Jestem synem mojego ojca”. Dziś odpowiada się: „Jestem sobą, sam o sobie świadczę tym,

<sup>3</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998.

<sup>4</sup> P. Dominice, *Uczyć się z życia*, przeł. M. Kopytowska, Wyd. WSH-E w Łodzi, Łódź 2006, s. 22.

<sup>5</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. 1, WSiP, Warszawa 1987, s. 516.

<sup>6</sup> D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1998, s. 70.

co robię i co wybieram”. Ta zmiana samoidentyfikacji jest właśnie znamieniem nowoczesności. Podstawą tożsamości stała się dla nas nie tradycja, autorytet, prawdy objawione czy nawet rozum, ale raczej doświadczenie. To ono jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi<sup>7</sup>.

Warto podkreślić, że doświadczenie młodego pokolenia jest zupełnie odmienne od doświadczenia rodziców. Wielu badaczy wskazuje na to, iż dziś inaczej kształtowana jest tożsamość młodzieży, w coraz mniejszym stopniu odwołująca się do przeszłości, wspólnych doświadczeń minionych pokoleń wynikających z tradycji narodowo-kulturowych<sup>8</sup>. Obecnie najczęściej media, bohaterowie kultury popularnej „mówią nam”, jak żyć.

Opracowanie to jest próbą namysłu nad edukacyjnymi kontekstami współczesnej kultury, a także kontrowersjami związanymi z nowymi jej zjawiskami. Jest także próbą refleksji nad zadaniami stojącymi przed edukacją kulturalną, której rola wykracza poza obszar wychowania estetycznego. Autorami wszystkich tekstów są badacze związani z Uniwersytetem Wrocławskim.

Część pierwsza – „Kultura i edukacja – teoretyczne refleksje” – zbudowana jest z ośmiu tekstów. Pierwszy analizuje relacje życia codziennego i edukacji (Krystyna Ferenz). Drugi artykuł podejmuje temat kształtowania się tożsamości współczesnego człowieka, żyjącego w wielokulturowym świecie (Alicja Szerlag). Problematyce badania związków edukacji i kultury poświęcony jest następny tekst (Martyna Pryszmont-Ciesielska). Kolejne trzy artykuły dotyczą socjalizacyjnego i edukacyjnego kontekstu kultury popularnej (Witold Jakubowski, Agnieszka Piasecka oraz Bogna Bartosz i Natalia Bartosz). Tę część zamykają dwa teksty podejmujące rozważania nad kwestiami etycznymi wyłaniającymi się z relacji kultury i edukacji (Rafał Włodarczyk, Jarosław Klebaniuk).

Część drugą – „Kultura i edukacja – empiryczne eksploracje” – wypełniają cztery artykuły, które są jednocześnie debiutami naukowymi młodych badaczy – absolwentów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. W pierwszym podjęto temat zachowań ludycznych, które można zaobserwować u dorosłych (Anna Trusiewicz). Dwa kolejne dotyczą współczesnych przestrzeni edukacji nieformalnej (Kamila Rudnicka, Katarzyna Klein). Ostatni tekst analizuje bezdzietność jako jedno z charakterystycznych zjawisk dzisiejszego świata (Dagmara Rojewska).

Książka ta – będąca w pewnym sensie głosem „szkoły wrocławskiej” w debacie nad związkami kultury i edukacji – jest jednocześnie zaproszeniem do dalszej dyskusji.

*Witold Jakubowski*

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 126.

<sup>8</sup> Zob. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań 1995.

# 1

## *Kultura i edukacja – teoretyczne refleksje*

Krystyna Ferenz

## *Edukacyjne dylematy codzienności*

Świat człowieka to przyroda i rzeczywistość społeczna. Przede wszystkim to ta część przestrzeni, w której czuje się on we własnym świecie. W nim znajduje obraz wszystkich wartości, norm, ważnych celów, możliwych do podejmowania zadań. W każdym przypadku ten świat zaczyna się od lokalności. W niej przebiega życie codzienne. Warunki bytu, relacje osobowe, rodzaje sytuacji społecznych wyznaczają pośrednio myślenie ludzi o sobie, innych znanych ludziach, możliwościach, jakie stwarza im ich życie. Sprawy zwykłe i wielkie przetwarzają się w umyśle człowieka, zmieniają lub utrwalają jego nastawienie do otoczenia i do wielkich idei. Funkcjonuje on jednak i egzystuje w codzienności. Kierując na nią uwagę, należałoby przybliżyć rozumienie, jakie będzie jej nadawane z punktu widzenia budowania świadomości człowieka i jej istotnych czynników: socjalizacji i edukacji.

Pojęcie codzienności w odniesieniu do tych bogatych i całościowych procesów jest bardzo pojemne, a jego granice są nieostre. Można jednak wyrażać przez nie pewne cechy, które pozwalają mówić o życiu powszednim, zwykłym, potocznym, na które wielkie sprawy i wydarzenia wywierają wpływ, jednak kształt przeżyć i podejmowanych działań przybiera postać „normalnych” zachowań i reakcji emocjonalnych. Wprawdzie stosunek wydarzeń i sytuacji określanych jako niecodzienne do codziennych nie jest stały i zależy od wielu czynników środowiskowych i osobowych, to jednak pewne ramy ową codzienność wytyczają.

Według analiz prowadzonych przez B. Waldenfelsa<sup>1</sup>, można wyróżnić trzy płaszczyzny tego, co w codzienności jest specyficzne. Pierwsza płaszczyzna odnosi się do zwykłości i utartego porządku; druga do odróżniania tego, co konkretne, naoczne i uchwytnie, od sfery idealnych konstrukcji; w trzeciej – codzienność jawi się jako to, co zamknięte w sobie i skrupowane, w przeciwieństwie do niecodzienności otwartej i wszechobejmującej to, co może się zdarzyć. W myśleniu o rozwoju człowieka, jego wychowaniu i edukacji te płaszczyzny zachodzą na siebie, a ich wyróżnienie daje możliwość osadzania poczynąń indywidualnych i zbiorowych w określonym celu i kierunku. O ile na pierwszej płaszczyźnie

---

<sup>1</sup> B. Waldenfels, *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu* [w:] *Świat przeżywany: fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1993, s. 105–127.

widzieć dominację zajęć o charakterze „konieczności”, to już na drugiej odnajdą miejsce, prócz zadań bliskich, zadania dalsze, stawiane sobie indywidualnie przez jednostkę, a wpływy edukacyjne przenikać się będą z podstawowymi wpływami socjalizacji. Szczególnie interesująca dla rozważań nad wpływami edukacji na życie codzienne będzie wskazana tu płaszczyzna trzecia. Otwieranie horyzontów myślenia i przełamywanie schematów ocen i rozwiązań sytuacji mogą się stawiać naturalnym wchodzeniem w codzienność, potoczność życia człowieka.

Pierwszy społeczny świat człowieka to ten, który widzi, którego doświadcza, a najważniejsze przeżywa. Świat przeżywany bowiem

to świat subiektywny, ale nieświadomy swej subiektywności, świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy swej szczególności, korelatywny względem swej przypadkowej ludzkości, nieświadomy tej przypadkowości

– pisze J. Patočka<sup>2</sup>. Powołując się tu na koncepcję „świata przeżywanego” E. Husserla, można wskazać, iż prawda tego świata jest praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją, lecz wystarcza do zaspokojenia potrzeb, do których się odnosi<sup>3</sup>. Świat przeżywany jest kontekstem, swoistym zasobem nierefleksyjnej wiedzy, z którego działający czerpie swe przekonania. W teorii J. Habermasa stanowi on o horyzoncie i źródle zakładanych *implicite* przekonań potocznych<sup>4</sup>. Tym samym staje się podstawowym sposobem konceptualizacji procesów społecznych. Dominuje w nim wiedza potoczna, a informacje otrzymywane w drodze edukacji fundamentalnej, czy też okazjonalnie, wchodzą w istniejące struktury i z reguły je umacniają, a nie burzą. Treść i forma wydarzeń na poziomie życia codziennego budują człowiekowi interpretację osobistą świata, który jest jego<sup>5</sup>. Z nim się identyfikuje, w nim odnajduje swoją tożsamość, sposób bycia wśród innych. Struktura wczesnych doświadczeń sprawia, że otaczający bliski świat staje się w miarę bezpieczny, bo przewidywalny według logiki zrozumiałych przyczyn i skutków.

Jednak mimo pewnych podobieństw i dających się dostrzec swoistych typologii środowisk są one ogromnie zróżnicowane przez niepowtarzalność zdarzeń, układów społecznych, sposobów rozwiązywania trudności, konfliktów, podejmowania wspólnych decyzji. Każdy zatem człowiek funkcjonuje w niepowtarzalnym, właściwym tylko sobie tle społecznym, będąc jednocześnie aktywnym czynnikiem tego środowiska społecznego. Komunikaty bowiem o różnym charakterze, jakie otrzymuje, dotyczą spraw w tym świecie dla niego ważnych lub ważnych dla osób, które z nim pozostają w bliskiej styczności. Uczy się więc człowiek

<sup>2</sup> J. Patočka, *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”* [w:] *Świat przeżywany*, op. cit., s. 30.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 20–21.

<sup>5</sup> R. Grathoff, *Środowisko i społeczeństwo* [w:] *Świat przeżywany*, op. cit., s. 260.

w tych pierwszych czy podstawowych kręgach społecznych rozumieć przekazy pochodzące od innych, odczytywać ich oczekiwania, rozpoznawać ich emocje, przeżycia, odpowiednio wobec nich reagować. Nabycie takich umiejętności pozwala na przekazywanie własnych przeżyć, informacji w sposób zrozumiały dla otoczenia. W bezpośrednich codziennych kontaktach kształtuje się podstawowa sfera kultury społecznej – kultura porozumienia. Jej bogactwo to dar dla człowieka i jego zagrożenie wśród ludzi. Darem jest bogactwo środków ekspresji, możliwość wyrażania w różnej formie werbalnej i pozawerbalnej wiedzy, emocji, pragnień, marzeń. Dar ten jednak trzeba zdobywać i rozwijać. Nie można zamknąć go w stereotypowych formach, wzorach wypowiedzi, bo nawet jeśli będzie w miarę prawidłowo odczytywany w środowiskach, w których powstał, nie da człowiekowi satysfakcji wyrażania tego, co przeżywa, co chciałby przekazać. Jeszcze trudniej będzie mu znaleźć porozumienie poza kręgiem, w którym kształtowała się jego codzienna komunikacja, a tym samym forma kontaktu z innymi osobami. Ograniczoność w swobodzie ekspresji, jasności komunikacji staje się trudnością mającą poważne konsekwencje w wejściu w nowe środowiska społeczne, w nowe grupy, w komunikację o rozszerzonych kodach. Nie można więc pozostawić kultury codzienności, zwłaszcza w sferze symbolicznej, jako prywatnej sprawy środowisk domowych czy lokalnych. Zbyt mocno wywiera ona wpływ na pierwsze zręby osobowości społecznej. Wyraźnym przykładem jest sytuacja dzieci w wieku wczesnoszkolnym, których język domowy i pożądaný przez nauczycieli to dwa różne sposoby wyrażania siebie i opisu otoczenia. Takich środowisk jest jeszcze wiele i edukacja szkolna nie może być tu traktowana jako odrębny mechanizm regulacyjny, potrzebny społeczeństwu do włączenia wszystkich w życie wspólnoty, lecz droga indywidualnego człowieka wchodzącego poprzez rozwój intelektualny i społeczny w różne kręgi swojej makrogrupy.

Wchodzenie w kulturę najbliższej grupy, innych grup i rozumienie kultury makrogrupy to proces otwarty, dynamiczny pozwalający człowiekowi na coraz lepsze i pełniejsze rozumienie świata społecznego, w którym jest. Dlatego nie należy widzieć człowieka funkcjonującego i egzystującego tylko na wymienionych tu płaszczyznach codzienności, która będzie zamknięta na inne wpływy. Nie można też pominąć faktu, że codzienność myślenia jest poddawana bodźcom ze świata społecznego spoza jej kręgów. W kulturę codzienności wchodzi treści przynoszone przez dzieci ze szkoły, utrwalane poprzez zadania domowe, niejednokrotnie komunikowane rodzicom z oczekiwaniem ich interpretacji. W tę kulturę wchodzi wiadomości ze środków masowej komunikacji (radio, telewizji, Internetu), będące treścią rozmów, dyskusji. Im bardziej zróżnicowany jest świat pozadomowy członków rodzin i społeczności, tym szersze jest myślenie o rzeczywistości, do której człowiek i jego najbliżsi należą.

Życie społeczności lokalnej przyjmuje określone, akceptowane formy kultury bytu. Nie one jednak wyznaczają świadomość, nawet w obszarze potoczności. Mentalność budowana jest wokół wartości istotnie nadających charakter ukła-

dom i stosunkom między ludźmi, np. szacunek dla rodziny, osób do niej należących, wzajemna pomoc, lojalność przyjmowane są jako naturalne i nie trzeba ich uzasadniać. Niebezpieczeństwo kryje się w tym, że mogą się odnosić tylko do owych pierwszych grup i otoczenia. Nasuwa się w związku z tym spostrzeżenie Ch. Barkera, że

kultura opiera się [...] na swoich uczestnikach, którzy w sposób znaczący interpretują to, co dzieje się wokół nich, nadają znaczenie światu w zasadniczo podobny sposób<sup>6</sup>.

Tak zatem można określić całość procesów i sposobów życia społecznego. Wchodzą w to – na co zwrócił uwagę cytowany autor – oprócz sztuki, wartości i norm także „dobra symboliczne życia codziennego”<sup>7</sup>.

Środowisko jawnie lub nie całkiem (np. pozawerbalnie) formułuje normatywny wzór człowieka kulturalnego swego otoczenia, warstwy, klasy, różne cechy przyporządkowując mu jako zespół wyznaczający kulturę osobistą. Najczęściej wiąże się to z dominującą formą potocznej świadomości, w skład której wchodzi norma obowiązująca człowieka wobec grupy jako całości i osób do niej należących<sup>8</sup>. Spełnianie związanych z tym wymogów bardzo często kanalizuje zachowania oraz używanie wybranych zwrotów grzecznościowych, co pośrednio pozwala poznać, z jakich kręgów środowiskowych człowiek się wywodzi. Jej zewnętrzną formę M. Gołaszewska nazywa ogładą kulturalną. U jej podłoża mogą się znajdować wyniesione właśnie nawyki środowiskowe, czasem snobizm, moda<sup>9</sup>. Klasyczną kategorią takich wcześniej przyswojonych zachowań jest grzeczność. Poziom stosowania i starania w przestrzeganiu są uderzająco powszechne. Ten fakt bywa tylko przesłaniany przez okazjonalne uchybienia, które na długo pozostają w pamięci – przestrzegają B. Reeves i C. Nass<sup>10</sup>.

Grzeczność – piszą dalej – jest wszechobecna i automatycznie postępuje się zgodnie z jej zasadami. Zachęcają do niej wszelkie społeczności, a jej zasady są głównym punktem socjalizacji w dzieciństwie. Grzeczność, nawet w większym stopniu niż wczesne opanowanie liter i cyfr, stanowi prawdziwą cechę wyedukowanego dziecka, co może potwierdzić każda nauczycielka przedszkolna<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 68.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> K. Olbrycht, *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane problemy*, red. K. Olbrycht, Wyd. UŚ, Katowice 2004, s. 22–23, 26.

<sup>9</sup> M. Gołaszewska, *Internalizacja kultury. Analiza i interpretacja zjawiska oraz pojęcie „edukacja kulturowa” w aspekcie antropologii filozoficznej* [w:] *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin 1998, s. 120.

<sup>10</sup> B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, PIW, Warszawa 2000, s. 31.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Grzeczność cechuje każdego, co nie oznacza, że zachowania są takie same w każdej grupie, sytuacji. Dlatego każdy stara się poznać reguły grzeczności, a dorośli uczą tego dzieci, wiedząc, że ułatwi im to kontakt z innymi. Ludzie źle się czują, gdy łamane są reguły grzeczności, źle też wtedy, gdy czują, że nie znają reguł przyjętych w grupach, w których się znaleźli. Nieprzypadkowe w tym miejscu będzie zwrócenie uwagi, iż edukacja „codzienna”, aktualne fundamentalne wychowanie szkolne i inne formy instytucjonalne nie ukazują pożądanych wzorów zachowań w różnych miejscach i sytuacjach. Lekceważenie tej sfery komunikacji międzypersonalnej bywa niezawinioną przyczyną trudności lub kłopotów w innych niż najbliższe kręgach społecznych.

W świetle badań prowadzonych w różnych grupach społecznych nad rozumieniem i stosowaniem pojęcia „człowiek kulturalny” wykształcenie jako wartość autoteliczna nie było zbyt często wskazywane jako składnik indywidualnej kultury człowieka<sup>12</sup>. Zatem niewielkie jest ryzyko błędu w twierdzeniu, że przeciętny dorosły człowiek podejmie samokształcenie czy też dobrowolne kształcenie, do kształcania, gdy będzie widział w tym realizację jakiejś swojej potrzeby (obojętnie jakiej natury).

W swoim pierwszym otoczeniu ocenia własne możliwości w stosunku do tego, co osiągnął, oraz porównując się do najbliższych osób i grup odniesienia. Poznawane kolejne kręgi społeczne ukazują nowe możliwości bycia i kreacji, wymagając tym samym ponownego określenia siebie. Zarówno przy wchodzeniu, tj. poznawaniu nowych środowisk, jak i stosowaniu nowych kryteriów samooceny edukacja jest czynnikiem znaczącym. W zależności od tego, jakie miejsce w kulturze codzienności edukacja (technologiczna i kulturalna) zajmuje, takie są wybory nowych grup i poszerzanie kręgów społecznych do globalnych włącznie.

Zmiany gospodarcze odczuwane na różnym poziomie, szczególnie bytu jednostek i grup, wywołują przewartościowywanie wielu spraw i życiowych priorytetów. Nie na tyle jednak, by potrzeba edukowania młodego pokolenia w naszym społeczeństwie była w tych priorytetach widziana jako droga lepszej egzystencji indywidualnej i zbiorowej. Raczej postrzega się ją jako przygotowywanie młodych ludzi z różnych środowisk do odnalezienia się w szerszej grupie społecznej, do poprawnego, tj. niekonfliktowego funkcjonowania w grupach zawodowych i związanych z tym grupach lokalno-towarzyskich. W tym zakresie edukacja zorganizowana instytucjonalnie, bez względu na zmieniające się wobec niej zarzuty, spełnia najważniejsze zadanie – daje szansę przyjmowania ról zawodowych. Jednakże w bardzo już różnym stopniu jest drogą prowadzącą ku dalszemu rozwojowi. Dynamizm stawianych celów – zdawałoby się konieczność współczesnej edukacji – deklaratywnie znajduje miejsce w programach kształcenia ogólnego, lecz już patrząc na przełożenie ich na zadania realizowane wobec konkretnych grup w określonych formach edukacyjnych, trudno powstrzymać się od refleksji, że to

<sup>12</sup> K. Ferenz, *Pojęcie człowieka kulturalnego a znaczenie przypisywane edukacji* [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin 2000.

statyzm dydaktyczny decyduje o ocenie wyników, poziomach umiejętności uczniowskich, uzyskiwanych sukcesach nauczycieli.

Charakter dostarczanej wiedzy i sposób jej poznawania kształtują w młodych osobach określony typ nastawień: do siebie, innych, świata. Wynik może być różny, skłaniać do dopełniania całościowego obrazu, tendencji do ujmowania dostrzeganych zjawisk czy wydarzeń na szerszym tle, dostrzegania związków i konsekwencji w uwarunkowaniach kontekstowych lub też segmentowania wiedzy w odniesieniu do każdorazowych wydarzeń, sytuacji, niedostrzegania w niej wyjaśnień czy wskazówek. Do tej ostatniej postawy skłonni są przede wszystkim ci, których edukacja – zwykle w cyklach krótkich – kanalizowała zachowania zarówno zawodowe, jak i społeczne. Otrzymywane wykształcenie było przez nich waloryzowane utylitarnie. Rozpatrywano je jako pomoc w rozwiązywaniu konkretnych sytuacji, z zastosowaniem do zadań o charakterze bliskim, wyraźnie mierzalnych praktycznym skutkiem. Antycypacja świata pożądanego mieści się w takich przypadkach w obszarze znanej codzienności.

Proces edukacji – z założenia – łagodzi przejście od kultury środowisk lokalnych do rozwijania swoich możliwości uczestnictwa w szerokich obszarach kultury wspólnej dla dużych grup. W nim tkwią możliwości zmniejszania czy osłabiania emocjonalności na rzecz racjonalnego pojmowania dóbr materialnych i symbolicznych. Świadomość edukacyjna zostaje włączona (w różnym stopniu) w świadomość potoczną. Ta zaś nie zawsze nadąża za tempem zmian rzeczywistości, a więc niewłaściwie odzwierciedla szybko zachodzące przemiany w różnych sferach życia. Występują tu wszystkie odmiany zniekształceń poznawczych.

Wprowadzanie nowego porządku gospodarczego, politycznego pociąga za sobą wprowadzanie nowego ładu aksjologicznego. Ten zaś znajdować musi dla siebie właściwe formy tak, by niesione przezeń wartości były możliwe do zrozumienia, przyjęcia i przyswojenia. Żadne środowisko nie jest aksjologicznie neutralne. Każde ma swoją przestrzeń aksjologiczną. To jej podporządkowuje wychowanie. Dlatego tak ważne społecznie jest to, aby lokalnie przyjmowane przestrzenie aksjologiczne odnajdywały miejsce w przestrzeni wspólnej. Znow pojawiają się dylematy:

- Na ile stanie się to naturalnie w zachodzących procesach uspołeczniania jednostek i grup, a na ile pożądanym jest tu nie tylko świadome, lecz także instytucjonalne działanie edukacyjne, by człowiek będąc z konieczności „współczesnym”, stawał się „nowoczesnym”, wyposażonym w umiejętności aktywnego znalezienia się wśród zmian?
- Jak określić każdorazowo indywidualny związek między kulturą grupy makro (określoną instytucjonalnie jako pożądaną obiektywnie) a subiektywną kulturą człowieka nadającą kształt życiu codziennemu?
- Jaki jest związek dziedzictwa kulturowego narodu i społeczeństwa z kulturowym wymiarem codzienności przejawianym w tradycji, czy nawet konserwatyzmie wyborów wartości i zachowań?

– Jak pod wpływem edukacji kształtuje się gotowość przechodzenia w różne miejsca struktury społecznej, na różne poziomy udziału w kulturze swego czasu?

W programach pracy dydaktyczno-wychowawczej zarówno szkół państwowych, jak i niepublicznych widać wielość narracji współczesnego świata i ich konsekwencje dla codzienności. Każdorazowo jest to syndrom określonych czynników, z których najważniejsze są te wykazujące zgodność wartości i norm między środowiskiem pochodzenia a ideologią szkoły. Mimo że żaden współczesny program szkół publicznych nie kwestionuje równoprawności dostępu do wiedzy, egalitaryzmu edukacyjnego i dążenia do zapewnienia maksymalnych szans rozwojowych każdemu człowiekowi, to nawet przy największym optymizmie nie można przyjąć, że każda z tych szkół zapewnia takie wykształcenie (choćby potencjalnie), by osiągnięta tą drogą kompetencja pozwalała na świadomy wybór między dziedziczeniem kultury środowiska a kreacją swojej osoby jako pełnomocnego uczestnika życia kulturalnego i społecznego wybranej grupy<sup>13</sup>.

Istotnym czynnikiem wpływu szkoły jako instytucji, która ma znaczenie w edukacji ogólnej, na kształtowanie się intelektualno-społeczne młodego pokolenia są oczekiwania społeczności, przede wszystkim rodziców. Świadomość społeczna wzrosła już w młodym pokoleniu dorosłych na tyle, iż doceniane jest znaczenie edukacji wczesnoszkolnej jako fundamentu rozwoju człowieka. Szkoły stopniowo zaczynają dbać o swoją renomę, kładąc większy nacisk na uzyskiwanie pozytywnych wyników w różnego rodzaju sprawdzianach, a nie tylko na zgodne i niekonfliktowe działanie środowiskowe. Szczególnie zjawisko to jest obserwowalne w miejscowościach posiadających więcej niż jedną szkołę, bez względu na wielkość przestrzenną i liczbę mieszkańców.

Współdziałanie szkół ze środowiskiem lokalnym to sprawa ważna dla wielu czynników społecznego życia. Istotna jest dla polityków i decydentów oświatowych jako konkretny wymiar demokratyzacji stosunków społecznych. Inaczej ujmując, dla tej grupy decydentów oświatowych, którzy w zorganizowanej edukacji widzą mechanizm rozwoju społeczeństwa w jego małych i średnich grupach. Dostrzegają w tym możliwość pełnej mobilności społecznej, zawodowej, kulturalnej członków zbiorowości społeczeństwa. Jeszcze inaczej widziane jest jej znaczenie przez samorządy lokalne. Ich odmienności kulturalne i wychowawcze nie mogą być rozpatrywane jedynie jako wartość różnorodności. W tych środowiskach żywe są także elementy przeszłości, konserwatyzmu, niekorzystne dla rozwoju człowieka. Nawet jeśli nie wprost patologiczne, to hamujące jego aktywność zmierzającą do zmian siebie, poprawiania rzeczywistości. W tych środowiskach najważniejszym czynnikiem zmian mogą być wykształceni ludzie o silnym autorytecie lokalnym. Nikt bowiem nie wie lepiej, co poprawić w otaczającej go rzeczywistości, niż ten, który do niej przynależy i który ją zna. Lecz znajomość ta

<sup>13</sup> K. Ferenz, *Charakter społeczeństwa a koncepcje edukacyjne w programach szkolnych*, „Edukacja” 2002, nr 2 (78).

musi być uwolniona od balastu myślenia potocznego otaczających go współmieszkańców. Taką rolę odgrywają czasem w środowisku osoby, które już w świadomej młodości wyruszyły ze swego środowiska po edukację w inne strony, z reguły do dużych ośrodków naukowych i kulturalnych. Wracają z doświadczeniem pozwalającym na spojrzenie na warunki egzystencjalne i bariery mentalne bez skrepowania myślenia kategoriami lokalności. Edukacja zaakceptowana jako sposób poznawania świata i ludzi, włączona w systemy wiedzy osobistej, jest narzędziem zmian w stopniowym przekonywaniu innych o możliwościach tkwiących w każdym środowisku, w którym ludzie tego chcą.

Humanistyczny wymiar edukacji musi ujmować interesy dwóch stron jako niespreczne. Jedna strona to indywidualny człowiek, którego pełny rozwój osobowości wzbogaci życie grupy, druga strona to społeczeństwo jako zbiorowość, której rozwój nie jest bezładny i nieukierunkowany, lecz nastawiony na wspólne cele. W tej mierze pożądane jest świadome podporządkowanie się jednostki prawom zbiorowym, dostrzeżenie właściwego sobie miejsca, dokonanie wyboru, który będzie odpowiadać osobistym celom i możliwościom realizacji, a przy tym nie będzie sprzeczny z interesami wspólnoty. Zmniejsza się wtedy obawa zagubienia się człowieka w następujących szybko zmianach. Istnieje w indywidualnym odczuciu możliwość zachowania równowagi między adaptacją do wybranego społecznie miejsca a możliwością emancypacji w kierunku obieranym zgodnie z podwyższanym poziomem kompetencji rozumienia świata i wyboru orientacji życiowej. Internalizacja wartości ważnych dla społeczeństwa przeniesiona na poziom systemu osobistego stanie się elementem osobistego Ja. Będzie to wewnętrzny imperatyw rozstrzygający w człowieku poprawność jego wyborów.

Z zewnątrz edukacja jest procesem usystematyzowanym, z najważniejszymi elementami wyraźnie określonymi przez interesy klasy dominującej w opowieści jej kultury. Przy czym „klasa jest tu pojmowana jako fundamentalna dominująca kategoria kulturowa, stworzona i utrzymywana przez sposób produkcji”<sup>14</sup>. Kultura tej grupy w największym stopniu nadaje kształt kulturze zbiorowości w jej wymiarze makro. Jej poznanie i przyjęcie choćby najważniejszych elementów składowych, z aksjologicznymi założeniami przede wszystkim, warunkuje prawidłowe funkcjonowanie człowieka w różnych grupach czy środowiskach społecznych. Poznanie jej zatem staje się warunkiem niezbędnym zarówno dla każdego członka grupy, jak i dla całej współczesnej mu zbiorowości.

Oferta edukacyjna zawarta w instytucjonalnym programie, zarówno tym jawnym, jak i ukrytym, na podobnych treściach i formach realizowana jest w różnych środowiskach społecznych wobec osób o różnej gotowości do jej odbioru. Poziom kompetencji kulturalnej środowiska, w którym przebiega życie człowieka, bez względu na fazę jego rozwoju, jest znaczącym uwarunkowaniem przyjmowania

<sup>14</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990, s. 127.

tych samych treści. Podłoże ich przyjmowania jest jednak inne, nowe informacje wchodzą w odmienne, istniejące już struktury poznawcze budowane w procesie socjalizacji. To jest niepodważalnie pierwszym etapem budowania obrazu świata ze wszystkimi ważnymi jego składnikami. Zinstytucjonalizowana edukacja jest dopiero następnym etapem intelektualnego i społecznego dojrzewania. Świadome nauczanie, na dorobku tego pierwszego etapu, buduje nowe konstrukcje myślowe, rozszerza pole informacji, a bywa, że stara się zburzyć szkodliwe konstrukty intelektualno-moralne wynikające z wcześniejszych doświadczeń zdobytych w otoczeniu. Indywidualne jest więc już z założenia przyjmowanie przesłań edukacyjnych.

Znaczenie poznawanej kultury społecznej, jej wymiaru symbolicznego jest ogromne dla późniejszej drogi kulturalnego rozwoju człowieka. Na etapie dzieciństwa i młodzieńczości, kiedy mechanizmy adaptacji górują nad emancypacyjnymi, jest to widoczne nie tylko dla badaczy, ale także dla osób pracujących bezpośrednio z młodymi pokoleniem. Nasuwa się tu sformułowanie R. K. Merton'a o pasie transmisyjnym przekazu kulturowego, jaki tworzą rodzina i jej otoczenie<sup>15</sup>. Tędy prowadzi droga do poznania kultury grupy, do której własna grupa podstawowa należy, i miejsca, jakie w niej zajmuje. Ignorowanie tego faktu poprzez przyjęcie myślenia o egalitaryzmie społeczno-kulturowym bywało i bywa podstawą krytyki szkoły jako instytucji, która nie osiąga w różnych środowiskach oczekiwanych rezultatów mierzonych poziomem osiągnięć szkół wyznaczających standardy. Wbrew założeniom i intencjom osób zaangażowanych w pracę szkoły może się pogłębiać rozwarstwienie kulturalne, o którym U. Eco<sup>16</sup> mówi, iż jest najtrudniej usuwalne.

Edukacja współcześnie jest takim procesem, który obejmuje różnymi formami ludzi w różnym wieku. Większość ludzi ma świadomość konieczności poddawania się temu, poprawnego funkcjonowania w najważniejszych sytuacjach osobiście ich dotyczących. Jest to jednak często dość bierne poddawanie się temu procesowi przy minimalizowaniu wkładanego wysiłku, co może prowadzić do wykluczania z pewnych obszarów kultury społecznej, zamykania człowieka w kręgu popkultury niewymagającej trudu, a dającej poczucie bycia człowiekiem nowoczesnym, mającym informacje o świecie przestrzennie mu dalekim, lecz mentalnie bliskim (np. z życia gwiazd, zespołów, filmów).

Odrębnym problemem jest relacja między tym, co bliskie w kulturze codzienności, przekazywanym przez pokolenie starsze, a tym, co dalekie, lecz bardziej interesujące jako teraźniejszość czy przyszłość w kulturze grupy wiekowej, na poziomie przekazu kofiguratywnego. Od poziomu kompetencji kulturalnej starszej generacji zależy przekaz kulturowy wartości, norm, formy. Nie ma takiej grupy,

<sup>15</sup> R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982, s. 221–222.

<sup>16</sup> U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, przeł. J. Ugniewska, P. Salwa, Czytelnik, Warszawa 1998.

aby transmisja taka nie istniała i nie była ważna. Zbyt duży ładunek emocjonalny cechuje kontakty w grupach podstawowych, by tego nie doceniać. Nie znaczy to jednak, że przekaz ten ma zawsze wysoką wartość pozytywną z punktu widzenia społeczeństwa jako makrogrupy i późniejszego spojrzenia jednostki na warunki swego rozwoju.

Człowiek jako jednostka w zbiorowości może wybierać zarówno z tego, co otrzymuje w transmisji pokoleniowej, jak i tego, co informacyjnie jest mu dostarczane z obszarów świata bezpośrednio niepoznawalnego bądź wizji, jakie tworzą różne grupy. Ukazanie takich możliwości akcentuje podmiotowość decyzji i działań. Istnieje jednak częstokroć niechęć do samodzielności i odpowiedzialności w wyborach, co nie znaczy, że człowiek nie wybiera. Na ów wybór jest w naturalny sposób skazany. Trafność i odpowiedniość zależą od tego, jaki poziom kompetencji posiada. I niezależnie od tego, jak precyzyjnie czy ogólnie określimy kompetencję do udziału w społecznym i kulturalnym życiu, znaczącym czynnikiem jest edukacja. Nie jest to jeszcze przekonanie powszechne.

Nie ulega wątpliwości – pisze Z. Melosik – że wielu młodych ludzi postrzega formalną edukację jako „zło konieczne”, nie jest ona dla nich źródłem sensu codziennego życia. To kultura popularna i jej bohaterowie stanowią płaszczyznę (re)konstruowania przez młodego człowieka swojego ja<sup>17</sup>.

Jeszcze dalej w swych wnioskach idą B. Reeves i C. Nass, twierdząc, że „utożsamianie przekazu medialnego z rzeczywistością nie jest ani rzadko spotykane, ani nierozsądne”<sup>18</sup>. Przytaczają opisy badań i ich syntezy dowodzące znaczenia osobowości medialnych jako wzorów funkcjonowania w świecie realnym. Przypisuje się im wpływ nie tylko na dzieci, ale i na dorosłych<sup>19</sup>. Nauczyciele i wychowawcy przyjmują coraz częściej w swej świadomości pedagogicznej, że zjawiska i trendy kultury popularnej są czynnikami znaczącymi w kształtowaniu się osobowości społecznej i tożsamości kulturowej młodych ludzi. Kultura popularna, z pozoru lekceważona, coraz częściej zaczyna odgrywać znaczącą rolę w otwieraniu horyzontów myślowych człowieka zamkniętego mentalnie w grupie swojej przynależności. Rozważając ten problem w kontekście aktualnych problemów edukacji i kultury, W. Jakubowski zauważa, iż

w poszukiwaniu miejsca kultury popularnej w edukacji konieczne jest przedefiniowanie zadań edukacji kulturalnej, tak aby ona i przestrzeń kultury popularnej nie wykluczały się<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Z. Melosik, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Wyd. UAM, Kalisz 1999, s. 22.

<sup>18</sup> B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, op. cit., s. 15.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 98–104.

<sup>20</sup> W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2006, s. 43.

Kultura popularna, utożsamiana dziś z przekazami medialnymi, prócz prostych form rozrywki i sensacji – jak to wskazywał S. Szuman – udostępnia, uprzyściupnia i upowszechnia także wartości kultury określanej jako „wyższa” lub jako część dziedzictwa kulturowego i tworzonej współcześnie. To jej działanie bez wątpienia można widzieć jako pośrednią drogę poznawania owej cenionej, może trudniejszej do przyswojenia, sfery kultury społecznej, w tym symbolicznej i artystycznej, która nie należy do kultury codzienności własnej grupy. Przy czym nie bez znaczenia jest forma wprowadzania tych wartości kultury przez środki medialne, znacznie bardziej atrakcyjne od tych w dyspozycji klasycznych form nauczania.

E. Koralewska wskazuje cztery ważne funkcje kultury popularnej: terapeutyczną, regulacyjną, integracyjną i estetyczną. Nie umniejszając wagi żadnej z nich, przyjęty tu punkt rozważań nad edukacją doświadczaną w codzienności szczególne znaczenie nadaje funkcji regulacyjnej, służącej

przekazywaniu wzorów zachowań pożądaných w danym społeczeństwie oraz internalizowaniu uznawanych w danej kulturze wartości<sup>21</sup>.

Wydaje się, iż często jest to właściwy poziom przekazu umożliwiający rozumienie, a tylko taki może skłonić do refleksji, czyli swoistego edukacyjnego kroku naprzód. Nie jest to wszakże pogląd powszechny nawet wśród pedagogów.

K. Olbrycht, rozważając wpływ mediów na kompetencję odbiorcy, wskazuje, iż zdają się one kształcić przede wszystkim coraz lepiej „kwalifikowanego” do korzystania z ich usług klienta – konsumenta<sup>22</sup>. Jednak nie można pominąć tego, że uczy się on w różnych sytuacjach komunikacyjnych zrozumienia znaczenia samodzielnej interpretacji, indywidualnego podejścia do zagadnień, które mogą mu być nawet znane, lecz z innej perspektywy. Tak widziana funkcja informacyjna, choćby nie dotyczyła spraw ważnych, dla nastawień edukacyjnych jest znacząca. Przełamuje schematy postrzegania i ocen, a to otwiera myślenie człowieka na nowe zagadnienia i obszary życia ludzi. Niespecjalnie nawet intencjonalnie rozszerza horyzonty widzenia spraw społecznych poza własny jednostkowy wymiar. Można w tym dostrzegać bodźce do refleksji nad wybieraną orientacją życiową. I trudno nie postawić pytania: Czy kultura popularna nie jest dziś dla aspiracji edukacyjnych (bo dla życiowych wielu ludzi z pewnością) pasem transmisyjnym ze znanej im codzienności w inne „subświaty”? Nie znaczy to bynajmniej, że jest warunkiem aktywności. Kultura popularna stwarza możliwości dostrzegania wyborów, nadawania sensów i znaczeń poznawanym faktom, odbieranym informacjom. O sile wpływu decyduje przede wszystkim gotowość do odbioru,

<sup>21</sup> E. Koralewska, *Kultura popularna* [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki, Wrocław 1997.

<sup>22</sup> K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna wobec wpływu środków masowego przekazu – pytania podstawowe* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, op. cit., s. 64.

nastawienie na wybór i wysiłek intelektualny kształtujący się w kulturze domu. Te czynniki powodują, że te same treści i formy będą wywierać inny wpływ w odmiennych środowiskach. Zjawisko to daje się prześledzić i wyraźnie dostrzec poprzez analizę funkcji mediów (np. telewizji) w życiu rodzinnym<sup>23</sup>.

Teoretycy i badacze kultury popularnej widzą w niej różne zagrożenia dla „niewyrobionego”, tj. nieprzygotowanego do świadomej refleksji treści i form, odbiorcy. Wskazują, iż kultura popularna wytwarza mity o możliwościach osiągnięcia najwyższych poziomów w różnych dziedzinach. Nie zatrzymuje uwagi na indywidualnych możliwościach fizyczno-intelektualnych, na cechach charakteru, na miejscach społecznego startu. Zjawisko tworzenia przez media „hiperrzeczywistości”, która należy do wpływów bezpośrednich na myślenie człowieka w codzienności, powoduje, „iż upozorowana rzeczywistość z mediów staje się dla wielu ludzi bardziej realna niż rzeczywistość społeczna, w której żyją”<sup>24</sup>. Obrazy telewizyjne stają się wzorem atrakcyjnego życia. Własna codzienność wydaje się szara i pusta. Obrazy te jednak nie inspirują, poza wyjątkowymi przypadkami, do zmian czy działań. Mają raczej charakter iluzji wzmacniającej postawę wobec życia, że coś może się przytrafić lub nie i zależy to od losu.

Przedmiotowe uczestniczenie w kulturze skłaniające się do konsumpcji łańcuchowo sprowadza odbiorcę do jakiejś wąskiej grupy, swoistej subkultury. Wszystkie inne wydają się wtedy obce, niewłaściwe mu. Z drugiej strony świadomość faktu udziału, wyboru – określone tu podmiotowością uczestnictwa – pozwala na otwarcie się na inne kręgi i poziomy, nawet jeśli jest to związane z uczuciem niekompetencji czy potrzebą pewnego wysiłku intelektualnego. O tym jednak wie i czuje to tylko odbiorca, ma komfort sytuacji, w której nie jest oceniany zewnętrznie. Każda chwila daje możliwość powrotu na ten poziom, na którym czuje się myślowo bezpieczny, a jednak doświadcza znalezienia się w innej przestrzeni form komunikacyjnych niosących nowe wartości, pokazujących je jako atrakcyjne dla wielu innych ludzi żyjących wszak w tym samym czasie. Wiele przekazów medialnych kryje w sobie szanse indywidualnego tempa rozwoju prawie we wszystkich sferach osobowości. To jest bez wątpienia siłą napędową zmian w myśleniu i dojrzewaniu społecznym dużych grup osób, których edukacja formalna nie była w stanie skłonić ich z różnych przyczyn do podejmowania trudu autoedukacji i refleksji nad swoją kompetencją rozumienia rzeczywistości. Niski poziom tej kompetencji przekłada się na brak zorientowania na pożądane przez społeczeństwo wartości etyczne i estetyczne i może powodować zagubienie wśród form i natłoku informacji. Taki dyskomfort prowadzi do oparcia się na schematach, jako że dają poczucie pewnego porządku i wskazują, iż inni też tak wybierają. Zatem ich wybory są „normalne”. Poza tym nie odczuwają zabu-

<sup>23</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Miejsce telewizji w życiu codziennym rodziny*, Wyd. UW, Wrocław 1997.

<sup>24</sup> Z. Melosik, *Edukacja i przemiany...*, *op. cit.*, s. 20.

rzeń interpretacji rzeczywistości, w której żyją. Osadzają się w niej tylko mocniej. Znajdują w tym uzasadnienie dla pozytywnej samooceny jako osób umiejących znaleźć się w warunkach zmian, współczesności, właściwego wyboru miejsca dla siebie. I choć z pedagogicznego punktu widzenia nie można tu dostrzec pełnej podmiotowości jednostki wobec grupy, to jednak występuje tu nadawanie sensu podejmowanym działaniom. Taki rodzaj kompetencji można określić jako szansę korzystania z dóbr określonego obszaru, zakresu. Nie jest to jednoznaczne z traktowaniem jako pełnomocnego przygotowania do wchodzenia w nieznierzone obszary kultury europejskiej czy światowej, lecz jako filiacja ku wartościom wspólnym. Tkwi w tym podstawowy warunek otwartości umysłu jednostki i otwartości kulturowej grupy.

Dostrzeganie możliwości wyjścia poza znane i bliskie sobie kręgi wiąże się z podejmowaniem samooceny swoich umiejętności znalezienia się w owych innych kręgach, które człowiek postrzega jako atrakcyjne. Coraz bardziej widoczna, nie tylko dla specjalistów, staje się potrzeba samoświadomości. Z wyboru różnych miejsc w społecznym świecie wynika konieczność nowych kompetencji. Wprawdzie człowiek nawet w marzeniach wybiera cele, jakie wydają mu się atrakcyjne, jako możliwe dla niego, w których realizacji mogłyby się spełnić, to jednak pozostaje świadomość dystansu między stanem, jaki jest, a jaki byłby pożądanym w jego wiedzy, umiejętnościach, poczuciu swobody w wybranej dziedzinie życia społecznego, np. gospodarce, nauce, sztuce. „Subświaty” człowieka tworzą się przede wszystkim w jego umyśle. Lęk przed nowym, innym, nieznanym lub odwaga wychodzenia naprzeciw temu wyznaczają granice społeczne, w których człowiek się porusza przede wszystkim mentalnie. Od oceny swego „subświata”<sup>25</sup> będzie zależeć, w którą stronę skieruje swój wysiłek na tworzenie siebie jako członka społeczności<sup>26</sup>.

Na każdym etapie rozwoju osobowości kultura klasy, warstwy i kultura przyjmowana w zorganizowany sposób jako wymóg cywilizacji w pewnych zakresach przenikają się, lecz nie zawsze tworzą zgodną zhomogenizowaną całość. Jednakże zawsze stanowią indywidualną kompozycję kulturalną. I to według niej człowiek bierze udział w tym, co można określić światem kultury jego czasów.

<sup>25</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983.

<sup>26</sup> K. Waloszczyk, *Planeta nie tylko ludzi*, PIW, Warszawa 1997, s. 29.

## Bibliografia

- Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Wyd. UJ, Kraków 2005.
- Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, PIW, Warszawa 1983.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, PIW, Warszawa 1990.
- Eco U., *Semiologia życia codziennego*, przeł. J. Ugniewska, P. Salwa, Czytelnik, Warszawa 1998.
- Ferenz K., *Charakter społeczeństwa a koncepcje edukacyjne w programach szkolnych*, „Edukacja” 2002, nr 2 (78).
- Ferenz K., *Pojęcie człowieka kulturalnego a znaczenie przypisywane edukacji* [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin 2000.
- Gołaszewska M., *Internalizacja kultury. Analiza i interpretacja zjawiska oraz pojęcie „edukacja kulturowa” w aspekcie antropologii filozoficznej* [w:] *Pedagogika kultury*, red. J. Gajda, Wyd. UMCS, Lublin 1998.
- Grathoff R., *Środowisko i społeczeństwo* [w:] *Świat przeżywany: fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Impuls, Kraków 2006.
- Koralewska E., *Kultura popularna* [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki, Wrocław 1997.
- Melosik Z., *Edukacja i przemiany kultury współczesnej* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Wyd. UAM, Kalisz 1999.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przeł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982.
- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna wobec wpływu środków masowego przekazu – pytania podstawowe* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Wyd. UAM, Kalisz 1999.
- Olbrycht K., *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej?* [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane problemy*, red. K. Olbrycht, Wyd. UŚ, Katowice 2004.
- Patočka J., *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego”* [w:] *Świat przeżywany: fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1993.
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, przeł. H. Szczerkowska, PIW, Warszawa 2000.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1968.
- Waldenfels B., *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu* [w:] *Świat przeżywany: fenomenologia i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1993.
- Waloszczyk K., *Planeta nie tylko ludzi*, PIW, Warszawa 1997.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Miejsce telewizji w życiu codziennym rodziny*, Wyd. UW, Wrocław 1997.